

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE  
RÉALISÉES EN DYADE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JESSY MARIN

DÉCEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

## REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements vont à madame Natalie Lavoie et monsieur Jean-Yves Levesque, respectivement directrice et codirecteur de cette maîtrise. Dès le début de ce projet, ils ont su me guider et m'encadrer de par leurs interventions toujours pertinentes et constructives. Leur passion pour la recherche est contagieuse. Travailler avec eux fut une expérience très enrichissante et stimulante. Je tiens aussi à les remercier de m'avoir donné la chance d'approfondir mes connaissances et de prendre de l'expérience en m'intégrant à d'autres projets de recherche. Pour toutes ces raisons, je leur suis très reconnaissante.

Je remercie aussi madame R'Kia Laroui pour la confiance et le soutien qu'elle m'a accordés dans la réalisation des tâches relatives à l'élaboration de la grille d'analyse.

Merci à monsieur Michel Rousseau pour son aide lors de l'analyse statistique des données.

À ma belle-famille qui a su me supporter et m'encourager tout au long de mon cheminement.

À ma mère qui ne cesse de me rappeler à quel point elle me trouve courageuse et déterminée. Sa fierté m'encourage à aller plus loin.

Enfin, les derniers remerciements, mais non les moindres, s'adressent à mon conjoint qui a toujours su être présent. Le don qu'il possède de dire les bonnes choses au bon moment a joué un rôle important dans la réalisation de cette maîtrise.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES FIGURES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.....	4
1.2 Réforme de l'École québécoise .....	6
1.3 Interactions dans l'apprentissage de l'écriture et leurs effets.....	8
1.4 Problème et question de recherche .....	12
 CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL .....	14
2.1 Écriture en dyade .....	14
2.1.1 Socioconstructivisme .....	14
2.1.2 Interactions .....	16
2.1.3 Zone proximale de développement.....	18
2.2 Débuts de l'apprentissage de l'écriture.....	19
2.2.1 Processus d'écriture .....	19
2.2.2 Évolution de l'écriture.....	20
2.3 Productions écrites.....	23
2.3.1 Système du français écrit.....	23
2.3.2 Dimension phonogrammique .....	25
2.3.3 Dimension morphogrammique .....	27

2.3.4 Aspects visuographiques .....	29
2.4 Objectifs de recherche.....	29
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE .....	31
3.1 Type de recherche .....	31
3.2 Provenance des productions écrites.....	32
3.3 Procédures de réalisation des productions écrites.....	34
3.3.1 Première tâche d'écriture .....	34
3.3.2 Deuxième tâche d'écriture.....	35
3.4 Analyse des données .....	35
3.4.1 Grille et critères d'analyse .....	35
3.4.2 Analyse statistique des données .....	41
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	42
4.1 Résultats relatifs au pairage selon le sexe des élèves.....	42
4.1.1 Dimension phonogrammique.....	42
4.1.2 Dimension morphogrammique .....	48
4.1.3 Aspects visuographiques .....	54
4.2 Résultats relatifs au pairage selon le niveau de compétence des élèves	60
4.2.1 Dimension phonogrammique.....	60
4.2.2 Dimension morphogrammique .....	66
4.2.3 Aspects visuographiques .....	70
4.3 Synthèse des résultats et discussion.....	77
CONCLUSION .....	82
BIBLIOGRAPHIE .....	85
APPENDICE A	
GRILLE D'ANALYSE.....	93

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Les différents types de morphogrammes (Riegel <i>et al</i> , 2004).....	28
4.1	Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension phonogrammique au temps 1 et au temps 2.....	48
4.2	Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension morphogrammique au temps 1 et au temps 2 .....	53
4.3	Extraits de productions illustrant les types d'irrégularités relatives aux blancs graphiques .....	56
4.4	Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) obtenus pour l'ensemble des aspects visuographiques au temps 1 et au temps 2 .....	59
4.5	Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension phonogrammique au temps 1 et au temps 2 .....	65
4.6	Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension morphogrammique au temps 1 et au temps 2 .....	69
4.7	Extraits de productions illustrant les niveaux d'utilisation de la majuscule et du point .....	73

4.8	Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) obtenus pour l'ensemble des aspects visuographiques au temps 1 et au temps 2 .....	76
-----	---	----

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1      Alphabet Phonétique International (Catach, 2005) .....	26
4.1      Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension phonogrammique par les différents types de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) au temps 1 et au temps 2 .....	44
4.2      Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension morphogrammique par les différents types de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) au temps 1 et au temps 2 .....	50
4.3      Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères des aspects visuographiques par les différents types de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) au temps 1 et au temps 2 .....	55
4.4      Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension phonogrammique par les différents types de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) au temps 1 et au temps 2 .....	61
4.5      Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension morphogrammique par les différents types de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) au temps 1 et au temps 2 .....	67
4.6      Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères des aspects visuographiques par les différents types de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) au temps 1 et au temps 2 .....	71



## RÉSUMÉ

Il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture. Dès la fin de la première année du primaire, une différence de rendement en faveur des filles commence à se percevoir. À cet égard, deux fois plus de garçons que de filles ne réussissent pas leur entrée dans l'écrit. Pour certains, ces difficultés se prolongent et influencent progressivement les autres domaines d'apprentissage. Ainsi, le projet d'apprendre de l'élève risque de s'affaiblir au point de le mettre en situation d'échec scolaire.

Puisque l'écriture est souvent perçue comme étant une activité individuelle, les recherches réalisées sur l'appropriation de l'écrit portent habituellement sur des sujets isolés réalisant une production écrite. Ainsi, l'écriture pratiquée dans le cadre de situations coopératives est encore peu étudiée. Étant donné que le travail collaboratif est privilégié dans le Programme de formation actuel au Québec, il apparaissait pertinent d'orienter cette étude en ce sens. De ce fait, les objectifs de cette recherche sont d'évaluer et de comparer la qualité de productions écrites réalisées en dyade selon le type de pairage des élèves (sexe et niveau de compétence) ainsi que le moment de l'année scolaire.

Trente dyades d'élèves ont participé à ce projet de recherche : 9 dyades d'enfants ayant un haut niveau de compétence en écriture (3 dyades de garçon-garçon, 3 dyades de garçon-fille, 3 dyades de fille-fille), 9 dyades d'enfants possédant un bas niveau de compétence en écriture (3 dyades de garçon-garçon, 3 dyades de garçon-fille, 3 dyades de fille-fille) et 12 dyades hétérogènes (3 dyades de garçon fort-garçon faible, 3 dyades de garçon fort-fille faible, 3 dyades de fille forte-garçon faible et 3 dyades de fille forte-fille faible).

Les productions écrites réalisées par les dyades ont été recueillies à deux moments au cours de l'année scolaire, soit en octobre et en mai. Elles ont été analysées à partir d'une grille qui vise à évaluer la dimension phonogrammique, la dimension morphogrammique ainsi que différents critères provenant des aspects visuographiques. Cette grille d'analyse permet d'établir la qualité des productions pour ensuite déterminer si elles sont différentes en regard du type de pairage selon le sexe et le niveau de compétence des élèves. Un traitement statistique des données a été réalisé dans le but de déterminer si les différences entre les types de dyade sont significatives.

Les résultats indiquent que la formation des dyades en fonction du sexe des élèves n'influencerait pas la qualité des productions écrites de façon significative, et ce, en début et en fin d'année scolaire. La formation des dyades selon le niveau de compétence des élèves, quant à elle, influencerait la qualité phonogrammique et les

aspects visuographiques des productions. La présence de différences significatives se manifeste particulièrement en début d'année.

**Mots clés :** productions écrites, collaboration, première année du primaire, sexe des élèves, niveau de compétence des élèves

## INTRODUCTION

Le sens accordé à l'acte d'écrire peut être très différent d'un individu à un autre. Pour certains, il est un loisir, un mode de création ou un moyen de diffuser sa pensée dans le but de divertir ou d'informer. Pour d'autres cependant, il est une contrainte, une source de grandes difficultés voire un frein à tout avancement social. La place de l'écrit est de plus en plus importante dans nos sociétés actuelles. Contrairement à la croyance populaire, l'arrivée des nouvelles technologies entraîne des exigences encore plus élevées au niveau de la maîtrise de la langue écrite (Bonin, 2003; Debeurme, 2001). Puisque l'écrit sert dans de nombreuses situations sociales et professionnelles, le niveau de littératie qu'atteint un individu est essentiel à son intégration et à sa réussite dans la société (Bournot-Trites, Lee et Séror, 2003).

Notre système d'éducation doit donc promouvoir le lire-écrire afin d'éviter la marginalisation d'une partie de la population. L'enseignement de la langue première est ainsi tenu de développer chez les jeunes une compétence suffisante en lecture et en écriture dans le but de les préparer à occuper les emplois de demain. Elle doit aussi aller au-delà de cette compétence de base et envisager les futurs besoins langagiers de l'élève sur le plan économique, civique et culturel (Simard, 1997). Dans un plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement, le ministère de l'Éducation va dans ce sens et reconnaît que : «la maîtrise du français est un facteur déterminant de la réussite scolaire, de l'insertion sociale et professionnelle et d'une participation active à la vie civique» (MEQ, 2001a, p. 5).

Il est primordial d'établir de bonnes bases lorsqu'il est question d'effectuer un apprentissage aussi complexe que celui de l'acte d'écrire. Ainsi, les débuts de l'apprentissage de l'écriture sont une période déterminante, ce qui explique pourquoi

elle est de plus en plus étudiée (Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005; Besse, 1993, 1999, 2000; David, 2003a, 2003b; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2002; Pasa, Creuzet et Fijalkow, 2006; Uribe, 2003). Toutefois, les recherches impliquent habituellement des sujets seuls devant une tâche de production. Pourtant, il est connu que la collaboration entre pairs et avec des individus plus avancés entraîne des retombées positives sur l'apprentissage ainsi que sur l'acte réflexif (Vygotski, 1978, 1997/1934). Alors, pourquoi ne pas utiliser ce contexte lorsqu'il est question d'écriture?

Ce mémoire s'intéresse à la qualité de productions écrites réalisées en dyade par des élèves de première année du primaire. Différents types de pairage en fonction du sexe et du niveau de compétence des élèves en écriture sont étudiés. Le premier chapitre présente l'univers problématique dans lequel cette recherche s'inscrit. D'abord, des informations en lien avec les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture ainsi que des retombées chez les élèves qui éprouvent ces difficultés sont présentées. Ensuite, il est question de la contribution de la réforme de l'École québécoise à l'enseignement-apprentissage du français. Puis, une recension des recherches portant sur l'écriture collaborative ainsi que sur ses effets est exposée suivi du problème de recherche et de la question qui en émerge.

Dans le second chapitre, on retrouve les concepts théoriques en lien avec cette étude. Les productions écrites étant réalisées en collaboration, des concepts en lien avec ce contexte de réalisation sont d'abord présentés, soit le socioconstructivisme, les interactions ainsi que la zone proximale de développement. Par la suite, puisque les sujets sont de jeunes scripteurs, des éléments relatifs aux débuts de l'apprentissage de l'écriture sont expliqués. De plus, l'analyse de productions écrites étant au cœur de cette étude, il est question du système du français écrit et de ses composantes.

Le troisième chapitre, pour sa part, décrit le matériel et les méthodes utilisés pour réaliser cette recherche. Plus précisément, le type de recherche est d'abord précisé. Puis, la provenance des productions écrites ainsi que les procédures de réalisation de ces productions sont expliquées. Enfin, les éléments se rattachant à l'analyse des données sont présentés et définis.

Le dernier chapitre porte sur les résultats de la recherche. Il est d'abord question des résultats en lien avec le type de pairage selon le sexe des élèves. Puis, viennent ceux relatifs au type de pairage selon le niveau de compétence des élèves. Chaque partie décrit et compare les résultats au regard de la dimension phonogrammique, de la dimension morphogrammique et des aspects visuographiques. Ce chapitre se termine par une synthèse et une discussion des résultats.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre traite des difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que de l'impact à court et à long terme que risquent d'entraîner ces difficultés sur les élèves. De plus, il fait état de l'apport de la réforme de l'École québécoise dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Puis, différentes recherches portant sur l'écriture collaborative et ses effets sont présentées. En dernier lieu, le problème de recherche est défini pour ensuite faire place à la question de recherche qui s'y rattache.

#### **1.1 Difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture**

Il n'est pas rare de rencontrer dans les classes des élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du lire-écrire. En début de scolarisation, les performances en écriture des garçons et des filles sont similaires. Or, à la fin de la première année, une différence en faveur des filles commence à se percevoir. De ce fait, deux fois plus de garçons que de filles, considérés sans problème au début de la première année, ne réussissent pas leur entrée dans l'écrit (MELS, 2005a). Pour certains, ces difficultés sont passagères et ne se répercutent pas sur l'ensemble de la dynamique d'apprentissage. Pour d'autres cependant, ces difficultés se prolongent et influencent progressivement les autres domaines d'apprentissage. Ainsi, le projet d'apprendre de l'élève risque de s'affaiblir au point de le mettre en situation d'échec scolaire (Goupil, 2007; Villepontoux, 1997).

Des études (MELS, 2005a, 2005b) récemment réalisées au Québec soutiennent que l'apprentissage de la langue d'enseignement semble être un des fondements de la réussite scolaire, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (MELS, 2005c). C'est pourquoi les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement constituent un des principaux motifs sur lequel les autorités scolaires vont se baser pour justifier une décision de redoublement. Lorsqu'un élève redouble ou réalise une troisième année dans un cycle au primaire, il se retrouve en situation de retard dans son parcours scolaire (MELS, 2005a). En 2004-2005, 17,1% des élèves du primaire et du secondaire accusaient un retard dans leur cheminement scolaire (MELS, 2006a).

Il existe une relation entre le risque de décrochage scolaire et le nombre d'années de retard accumulé par un élève. Ainsi, les probabilités qu'un élève abandonne ses études au secondaire sont plus élevées si ce dernier a redoublé une ou plusieurs années scolaires et plus il a redoublé tôt dans son cheminement, plus il risque de décrocher (Tardif, 1992). À cet égard, la première année du premier cycle du primaire est la plus redoublée et seulement 20% des élèves qui doublent cette année obtiennent leur diplôme d'études secondaires (MELS, 2005a). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le taux de décrochage scolaire se définit comme étant : « la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire » (MELS, 2006a, p. 62). En 2004, les taux à 19 ans se situaient à 24,3% chez les garçons et 13,9% chez les filles (MELS, 2006a). Par ailleurs, plus le milieu socioéconomique d'où proviennent les élèves est faible, plus le taux de sortie avec diplôme de 5<sup>e</sup> secondaire diminue, et ce, tant chez les garçons que chez les filles (MELS, 2005c).

Puisque l'apprentissage de l'écriture en milieu scolaire est à l'origine du développement de plusieurs connaissances (Vygotski, 1997/1934) et que ce processus est beaucoup moins étudié que celui concernant la lecture (Morin, Ziarko

et Montésinos-Gelet, 2003; Pasa *et al.*, 2006; Zesiger, 1995), nous avons choisi, pour cette recherche, de nous centrer davantage sur ce dernier.

Selon le gouvernement du Québec (2001), 52,5% des élèves sont classés fragiles ou incompetents en écriture à la fin du primaire. Depuis 1986, les élèves subissent la passation d'une épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement. En juin 2005, les garçons ont échoué dans une proportion de 22% contre 9% chez les filles (MELS, 2006b). Au niveau du secondaire, le taux d'échec à l'examen final d'écriture est de 17,8% chez les garçons et de 10,3% chez les filles. Selon le MELS (2006a), la diminution inter genre entre le primaire et le secondaire est probablement attribuable au décrochage scolaire puisqu'il est plus important chez les garçons et que ce sont généralement les élèves faibles qui abandonnent leurs études.

Le ministère de l'Éducation n'est pas insensible au rôle de la langue d'enseignement dans la réussite scolaire. Ainsi, il revalorise l'apprentissage du français dans le Programme de formation de l'École québécoise lancé en 2001 (MEQ, 2001a). Il met aussi d'autres mesures en place dont la plus récente est la création d'un comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture dans le but de proposer des recommandations favorisant le développement des compétences à écrire (MELS, 2007).

## **1.2 Réforme de l'École québécoise**

Dans sa présentation du Programme de formation, le ministère de l'Éducation (2001b) invite l'école à porter une attention particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle, puisqu'il considère que ce dernier permet l'ouverture aux savoirs dans toutes les disciplines. Ainsi, il introduit le domaine des langues de la façon suivante : «L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation, car la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Elle permet à l'élève



de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes» (MEQ, 2001b, p.70). L'importance attribuée à l'apprentissage du français se traduit notamment par l'augmentation du temps d'enseignement de cette discipline de sept à neuf heures par semaine pour le premier cycle du primaire et de six à huit unités pour le secondaire, ce qui équivaut respectivement à des augmentations de 29% et 33% (MEQ, 2001a).

La dernière réforme de l'École québécoise suppose une conception de l'apprentissage qui doit maintenant être envisagé dans une double dimension, soit personnelle et sociale. De ce fait, l'apprentissage est un processus interne où l'élève puise dans ses ressources cognitives et affectives dans le but de construire ses savoirs et puisque l'enseignante ou l'enseignant et les autres élèves interviennent en cours d'apprentissage, l'élève entre en relation avec eux et évolue à l'aide du monde qui l'entoure. La socialisation contribue donc à donner un sens à l'apprentissage (Sauvé, 2000). L'approche socioconstructiviste favorise le rôle actif de l'enfant dans son développement et le rôle indispensable de l'environnement autant humain que matériel. Ainsi, l'enfant construit ses connaissances grâce à son agir dans l'environnement et sur le monde (Boisvert et Gagnon, 2005). Dans le nouveau Programme de formation, cette approche est à la base du développement des compétences.

Par ailleurs, les compétences transversales, que l'on retrouve dans le Programme de formation, se déploient à travers les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires. Parmi celles-ci, on retrouve les compétences d'ordre personnel et social qui touchent les dimensions cognitives et socioaffectives de l'apprentissage permettant notamment le développement des habiletés à coopérer. Le travail en coopération favorise la construction des connaissances et des compétences chez l'élève par la confrontation des points de vue et des façons de faire. Selon le MEQ, toutes les compétences disciplinaires se prêtent à l'élaboration

de situations pédagogiques permettant à l'élève de travailler en coopération, ce qui signifie que le français ne doit pas y échapper (MEQ, 2001b).

Puisque l'écriture est souvent perçue comme étant une activité individuelle, les recherches réalisées sur l'appropriation de l'écrit portent habituellement sur des sujets isolés réalisant une situation de production écrite. Ainsi, l'écriture pratiquée dans le cadre de situations coopératives est encore peu étudiée (Morin et Montésinos-Gelet, 2003). Compte tenu que le MEQ (2001) privilégie le travail collaboratif dans le Programme de formation, il nous est apparu pertinent d'orienter notre projet de recherche dans cette direction.

### **1.3 Interactions dans l'apprentissage de l'écriture et leurs effets**

Différentes études font valoir les effets des interactions dans l'apprentissage de l'écriture. Parmi celles-ci, Lefebvre et Deaudelin (2001) ont examiné les interactions et les performances à l'écrit de 16 élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire groupés en quatre équipes virtuelles. Pour ce faire, les équipes ont réalisé quatre articles sur une période de six mois dans le but de produire un journal collectif. Les résultats démontrent que les messages échangés entre les membres d'une même équipe portent davantage sur la dimension sociale et émotive ainsi que sur la première étape du processus d'écriture qui est la réflexion sur le texte. Au niveau des productions, la performance à l'écrit est restée stable pour une équipe tandis qu'elle a diminué pour les trois autres. Cette diminution est attribuable à de nombreux facteurs, notamment au fait que les équipes se sont de moins en moins préoccupées de l'étape de révision et de correction du texte.

Daiute et Dalton (1993) ont effectué une recherche portant sur l'aspect social dans l'apprentissage de la littératie. Elles se sont intéressées, plus précisément, à l'écriture collaborative auprès d'élèves âgés de 7 à 9 ans. Ainsi, quatorze participants ont produit quatre histoires individuellement et trois en collaboration. Les

résultats font ressortir que les élèves progressent davantage dans l'écriture de leur histoire à la suite des séances d'écriture en collaboration. L'analyse des interactions indique que l'enfant chemine grâce aux confrontations qu'occasionne le travail coopératif puisque ces confrontations obligent l'élève à argumenter et à défendre son point de vue. De plus, cette étude indique que les connaissances qui proviennent d'un pair seraient plus faciles à assimiler par l'enfant puisqu'elles viennent d'un individu ayant sensiblement le même statut. À ce sujet, Blain (1995) mentionne que l'écriture avec les pairs rapproche la situation d'écriture d'un contexte social plus naturel que celui où l'enseignante émet une rétroaction écrite à l'élève sur sa production.

Sutherland et Topping (1999) ont, pour leur part, réalisé une étude dans le but de vérifier l'efficacité d'une démarche structurée d'écriture en dyade (*Paired writing flowchart*) au regard de différents modèles de pairage. De façon plus spécifique, ils s'intéressent aux effets de cette démarche sur la qualité des productions ainsi que sur l'attitude des élèves face à l'écrit. Ils ont ainsi comparé deux types de dyades composées d'élèves de 8 ans. L'une est formée d'élèves ayant des niveaux de compétence différents en écriture à qui l'on a attribué des rôles fixes, ce qui signifie que l'élève le plus fort joue le rôle de tuteur et le plus faible, celui de scripteur. L'autre est composée d'élèves possédant des niveaux semblables de compétence en écriture pour qui aucun rôle n'est attribué, ce qui implique qu'ils doivent se donner une aide réciproque. Les dyades ont été comparées à un groupe contrôle composé d'élèves réalisant la même tâche d'écriture individuellement. Les résultats démontrent que pour les deux types de pairage, les productions réalisées en collaboration sont de meilleure qualité que celles réalisées individuellement en prétest. Cependant, si l'on compare ces productions réalisées avant le projet d'écriture en collaboration avec d'autres réalisées individuellement en post-test, seuls les scripteurs formant les dyades où les niveaux d'habiletés en écriture sont différents se sont améliorés de façon significative. En ce qui concerne l'attitude des participants face à l'écrit, plusieurs ont mentionné que le projet leur a permis de se sentir plus compétents et une forte proportion a aussi affirmé que la démarche

d'écriture utilisée les a grandement aidés dans leur processus d'écriture. Les élèves ont finalement apprécié réaliser un texte en collaboration.

Puisque l'utilisation de la démarche structurée d'écriture en dyade semble bénéfique lorsqu'elle est utilisée par des paires formées d'élèves possédant des niveaux différents de compétence en écriture, Yarrow et Topping (2001) ont expérimenté cette même approche auprès de vingt-huit sujets, âgés de 10 à 11 ans, issus d'une classe d'élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Tout comme la recherche précédente, les résultats indiquent que les productions réalisées en collaboration sont de meilleure qualité que celles réalisées individuellement en prétest et en post-test. Cependant, lors du retour à l'écriture individuelle à la suite de l'expérimentation, les tuteurs continuent de progresser tandis que la performance des scripteurs tend à diminuer. Malgré cette tendance, le projet d'écriture en collaboration a entraîné une augmentation assez généralisée de l'estime de soi chez les élèves puisqu'ils ont tous vécu une réussite lors du travail coopératif.

Nixon et Topping (2001) ont adapté la démarche structurée d'écriture en dyade afin qu'elle puisse être utilisée par dix tuteurs âgés de 11 ans que l'on a jumelés avec autant de jeunes scripteurs de 5 ans. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de six semaines où les participants ont eu l'occasion de se rencontrer à une fréquence de deux fois par semaine. Les rencontres ont eu lieu dans un environnement propice à l'écriture et elles étaient encadrées par deux enseignants qui avaient pour rôles de favoriser les interactions à l'intérieur des équipes. Les résultats démontrent que l'utilisation de la démarche d'écriture en dyade favorise le développement de l'intérêt et de l'autonomie des scripteurs débutants. De plus, la comparaison des productions réalisées individuellement avant l'expérimentation avec celles réalisées après l'expérimentation indique une amélioration des résultats en écriture pour tous les jeunes scripteurs. Le projet a aussi eu pour effet de responsabiliser les tuteurs qui ont su développer une relation de confiance avec les scripteurs. Cette recherche démontre donc que l'utilisation d'une démarche

structurée d'écriture par une dyade, formée de deux élèves de niveaux différents, favorise le développement des comportements positifs et des compétences au regard de l'écrit.

Dans l'une de ses recherches, Montésinos-Gelet (2000) a examiné l'impact des interactions entre les pairs sur l'appropriation de l'écrit. Pour ce faire, des trios d'enfants, âgés entre 5 et 6 ans, ont réalisé une tâche de production d'orthographe inventées. Les trios étaient composés de deux élèves qui commencent à considérer la dimension phonogrammique dans leurs écrits et d'un scripteur qui écrit de manière intégralement phonogrammique. La comparaison des moyennes des résultats phonogrammiques au prétest et au post-test entre le groupe expérimental et le groupe témoin indique que le travail en collaboration favorise une modification des conduites au regard de l'écrit vers une meilleure lisibilité. Ces changements se réalisent puisque le travail en coopération permet des progrès cognitifs attribuables à l'imitation et au recul pris sur un mode de fonctionnement observé chez un autre élève. La collaboration entre pairs permet donc à l'enfant d'examiner des éléments qu'il ignorait. Ce modèle de travail en coopération peut alors être utilisé dans le but d'aider les jeunes scripteurs à comprendre notre système d'écriture.

Dans l'intention de mieux comprendre l'impact des interactions, Morin et Montésinos-Gelet (2003) ont réalisé une recherche afin d'établir en quoi les interactions, qui se dévoilent à travers les commentaires métagraphiques, facilitent l'obtention de meilleurs résultats lors d'une tâche d'orthographe approchées. L'étude s'est déroulée auprès de quatre trios d'enfants de maternelle dont l'âge moyen est de 5 ans et 10 mois. Lors de la tâche d'écriture, les élèves devaient se concerter pour écrire trois mots. Chaque enfant avait la responsabilité d'écrire un mot à la suite de l'obtention de l'accord des membres de son équipe. Les résultats démontrent que les interactions ont des retombées importantes sur l'appropriation de l'écrit puisque toutes les productions écrites réalisées en collaboration sont de meilleure qualité que celles réalisées individuellement en prétest. De plus, l'analyse

des commentaires métagraphiques permet de constater que plusieurs conflits sociocognitifs ont eu lieu et que plus les trios ont résolu leurs conflits, plus ils ont performé dans la tâche d'orthographe approchées. Cette recherche permet ainsi de suggérer qu'un modèle d'apprentissage socioconstructiviste améliore les performances des élèves en orthographe approchées.

#### **1.4 Problème et question de recherche**

La recension des écrits met en évidence la diversité des recherches en lien avec le processus d'écriture en collaboration et ses résultats. Elle permet de constater que le travail collaboratif entraîne généralement des retombées positives sur la qualité des productions des élèves. Elle laisse aussi entrevoir l'influence de la composition des équipes sur les interactions ainsi que sur la qualité des productions. Enfin, elle permet de mieux comprendre en quoi ces interactions sont bénéfiques dans l'acquisition de l'écrit chez les jeunes scripteurs.

Il apparaît alors approprié de poursuivre les recherches en lien avec l'écriture collaborative afin d'approfondir et d'enrichir les résultats des études existantes. Nous désirons, entre autres, vérifier si la qualité des productions réalisées en collaboration varie selon le moment de réalisation (début et fin de l'année scolaire) puisque, parmi les recherches recensées, seul le projet d'écriture impliquant la coopération entre des équipes virtuelles (Lefebvre et Deaudelin, 2001) s'est intéressé à cet aspect. De plus, l'étude qui tente de vérifier l'influence des niveaux de compétence dans la formation des équipes (Sutherland et Topping, 1999) ne précise pas le niveau de compétence en écriture des équipes homogènes. De ce fait, il pourrait être intéressant de faire une distinction entre des dyades composées d'enfants ayant un haut niveau de compétence et celles composées d'enfants possédant un bas niveau de compétence. Aussi, il semble pertinent de s'attarder à l'écriture collaborative impliquant des enfants de première année du primaire puisque ce groupe d'âge, à notre connaissance, n'a pas été étudié et que l'acquisition de l'écrit en début de

scolarité joue un rôle déterminant dans le développement de l'enfant (Vygotski, 1997/1934). Finalement, nous jugeons approprié de tenir compte du sexe des élèves dans la formation des équipes de travail puisque les statistiques démontrent que les filles réussissent mieux que les garçons en contexte individuel de production écrite (MELS, 2006a, 2006b) et nous souhaitons tenter d'établir si cette tendance se maintient en situation de production collaborative.

Ainsi, de la recension des écrits émerge la question de recherche suivante : Dans les activités d'écriture réalisées en dyade, les productions qui en découlent sont-elles différentes en tenant compte du type de pairage des élèves (selon le sexe et le niveau de compétence)?

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce chapitre, les concepts théoriques au cœur de la recherche seront définis. Considérant le fait que ce soit la qualité de travaux d'écriture produits en dyade qui est étudiée, la dimension sociale occupe une place centrale. De ce fait, cette partie traitera d'abord du socioconstructivisme, des interactions et de la zone proximale de développement. Puis, les sujets étant des scripteurs en émergence, il sera question des débuts de l'apprentissage de l'écriture. En dernier lieu, les concepts en lien avec les productions écrites seront présentés, soit le système du français écrit incluant ses dimensions phonogrammique, morphogrammique et ses aspects visuographiques.

#### **2.1 Écriture en dyade**

##### **2.1.1 Socioconstructivisme**

De nombreux auteurs ont montré les retombées positives de la collaboration entre pairs en contexte de production écrite (Blain, 1995; Daiute et Dalton, 1993; Montésinos-Gelet, 2000; Morin et Montésinos-Gelet, 2003; Nixon et Topping, 2001; Sutherland et Topping, 1999; Yarrow et Topping, 2001). De façon générale, ces auteurs se rallient à la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotski selon laquelle l'expérience sociale façonnerait la manière de penser et d'interpréter le monde.



Tout comme le constructivisme, le socioconstructivisme prend appui sur les processus mentaux avec lesquels un apprenant construit et organise ses représentations du monde. Cependant, selon cette perspective, la dimension sociale joue un rôle de grande importance dans la construction des connaissances. Vygotski écrivait en 1931 : «C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social» (dans Ivic, 1994, p. 795). Jaffré et David (1998) précisent que les représentations mentales se forment au contact d'une diversité de situations, et ce, particulièrement dans le cas des usages oraux et écrits d'une langue. La dimension sociale ne concerne pas seulement les interactions entre les individus, mais elle tient aussi compte du contexte dans lequel un apprenant acquiert de nouveaux savoirs (Legendre, 2004). À titre d'exemple, lorsque la tâche est en lien avec la langue écrite, le contexte est principalement de nature linguistique, pédagogique et didactique (Fijalkow, 2000). Selon l'approche socioconstructiviste, l'apprentissage n'est donc pas une construction individuelle, mais plutôt le fruit d'une négociation collective en lien avec un contexte particulier, ce qui fait de la cognition un processus collectif et distribué (Désautels et Larochelle, 2004; Legendre, 2004).

Appliqué au milieu scolaire, le socioconstructivisme considère que l'élève développe sa compréhension de ce qui l'entoure en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignante (Lasnier, 2000). Selon Vygotski (1978, 1997/1934), les activités offertes à l'école devraient favoriser la création de contextes permettant de soutenir le développement cognitif. À cet effet, les résultats de ses travaux portant sur la collaboration et ses effets indiquent que lors de tâches complexes, les échanges entre pairs de même niveau et avec d'autres personnes plus expérimentées stimulent l'apprentissage et l'acte réflexif. Sur ce point, Flavell (2000) souligne l'importance des interactions entre les enfants, car elles permettent le développement d'une pensée moins égocentrique. Ainsi, plus l'enfant s'investit

dans une activité d'apprentissage en participant à des échanges verbaux, plus il s'approprie une démarche cognitive et adopte des comportements favorables à la réalisation de la tâche en question. De ce fait, l'enfant rend les nouvelles informations significatives pour lui, il les organise et les intègre à ses expériences antérieures pour ensuite en faire usage dans d'autres contextes. Il intériorise ces informations en développant un langage intérieur qui lui est propre pour éventuellement diriger sa démarche cognitive de façon autonome (Lavoie, 2000).

Les bénéfices de l'apprentissage en collaboration sont bien connus de nos jours et le système scolaire actuel privilégie maintenant cette approche dans le développement des stratégies d'enseignement-apprentissage. À ce sujet, Lefrançois (2000) mentionne l'importance du développement d'habiletés à vivre et à travailler ensemble. Ainsi, l'école se doit de préparer les enfants en créant des contextes où ils peuvent coopérer. Selon Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers et D'Apollonia (1996), l'apprentissage réalisé entre pairs peut entraîner des retombées très positives dans le domaine de l'affectivité et des relations interpersonnelles. Lefrançois (2000) précise que ces effets, lorsqu'ils sont transposés aux activités d'écriture, ont de fortes chances de soutenir la motivation des élèves et de développer leurs compétences à rédiger en équipe.

### 2.1.2 Interactions

Les interactions sociales ont une grande influence sur le développement cognitif de l'enfant, car elles lui donnent l'occasion de découvrir et de comprendre les objets de son environnement (Santolini, Danis et Tijus, 1996). Selon Doise et Mugny (1997), les interactions sociales amorcent le développement des connaissances et les progrès qui en découlent sont susceptibles de s'étendre à des notions voisines, ce qui témoigne de la réalisation d'une restructuration cognitive efficace. Néanmoins, afin de produire l'effet escompté, elles doivent donner lieu à des conflits sociocognitifs qui amènent les collaborateurs à s'outiller cognitivement afin de

résoudre ces conflits. En d'autres termes, l'interaction sociale est constructive seulement s'il en découle une confrontation entre les solutions différentes des partenaires. Ces confrontations favorisent les progrès cognitifs chez les apprenants puisqu'elles provoquent des questionnements sur leurs représentations et leurs pratiques. Cela les oblige à se décentrer et à tenir compte des centrations des autres membres de l'équipe (Reuter, 2002). De plus, le travail d'explicitation qui découle de ces conflits permet aux membres de l'équipe de prendre une distance par rapport à leur processus de pensée. Ce recul entraîne le développement d'une attitude métacognitive et, selon Besse (2000), celle-ci est primordiale dans l'apprentissage de l'écrit.

Dans le même ordre d'idées, Santolini *et al.* (1996) croient que certaines interactions sont plus profitables que d'autres, car l'attitude adoptée par un partenaire accroît le profit que peut retirer son ou ses coéquipiers. De ce fait, les interactions comporteraient trois propriétés essentielles. La première se nomme *l'engagement réciproque*. Pour celle-ci, les interactions des partenaires se concrétisent en une action réciproque l'un sur l'autre. Ils s'aident alors de façon mutuelle. La seconde est *l'engagement prosocial*. Cette fois-ci, les interactions sont utilisées davantage par un partenaire afin d'aider l'autre à réussir une action. Ici, un partenaire devient l'aidant et l'autre l'aidé. Enfin, la troisième propriété est *l'effort d'ajustement* où il y a toujours une relation d'aidant à aidé, mais l'aidant adapte ses interventions selon les capacités de l'aidé dans le but de les rendre plus efficaces. Une interaction est considérée comme étant efficace lorsqu'elle est susceptible d'entraîner des gains cognitifs qui se réalisent lorsque les partenaires confrontent leurs idées et négocient leurs points de vue.

La composition des équipes peut avoir une influence sur le nombre de conflits rencontrés. Dans une équipe hétérogène, la probabilité de conflits sociocognitifs est plus importante puisque les chances de retrouver des points de vue différents entre les coéquipiers sont plus élevées. Par contre, en jumelant des enfants de niveau

cognitif différent, il est possible que certains d'entre eux préfèrent imiter les autres plutôt que de faire valoir leur pensée, ce qui risque d'inhiber la formation de conflits sociocognitifs (Doise et Mugny, 1997). Les relations entre les enfants d'une même équipe peuvent aussi être influencées par des perturbations reliées au sexe ou à des rivalités provenant de différentes origines (Morin et Montésinos-Gelet, 2003). Il est donc difficile d'établir s'il est préférable de former des équipes hétérogènes. Néanmoins, lors du travail collaboratif, il est important de tenir compte des niveaux de développement des enfants dans la formation des équipes afin de s'assurer qu'il y ait construction de savoirs.

### 2.1.3 Zone proximale de développement

La zone proximale de développement (ZPD) se définit comme étant l'écart entre le niveau de développement actuel d'un apprenant, où il est capable de résoudre un problème seul, et le niveau de développement potentiel, où il peut résoudre ce problème s'il est assisté par un individu plus avancé. Ce concept est à l'opposé de la pédagogie magistrale puisqu'il tient compte du fait que les élèves ne progressent pas tous au même moment, au même rythme et à l'égard des mêmes aspects (Reuter, 2002).

Selon Vygotski (1997/1934), lorsqu'un enfant travaille en collaboration, il lui est possible de faire plus que lorsqu'il est seul. Cependant, il peut progresser à l'intérieur de certaines limites déterminées par l'état de son développement actuel et ses possibilités intellectuelles. De ce fait, un enfant peut résoudre un problème que s'il est proche de son niveau de développement. Si ce dernier est trop éloigné, il lui sera difficile, voire impossible, de le résoudre. Le travail en collaboration permet donc aux éléments qui se retrouvent dans la zone proximale de développement de l'enfant de se transformer graduellement en niveau présent de développement, ce qui lui permettra de les utiliser de façon autonome dans d'autres contextes. Il est alors possible de s'attendre à ce que le travail collaboratif, grâce à la confrontation

entre les conceptualisations actuelles des enfants qu'il provoque, favorise le changement des comportements reliés à l'écrit de ces derniers vers une meilleure lisibilité (Montésinos-Gelet, 2000; Morin et Montésinos-Gelet, 2003).

## **2.2 Début de l'apprentissage de l'écriture**

Comme cette recherche s'intéresse aux réalisations écrites de scripteurs novices, la présente section a pour objet d'exposer comment la conquête de l'écrit chez le jeune enfant se réalise.

### **2.2.1 Processus d'écriture**

Si l'on compare l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture, il est possible de constater à quel point ce dernier est plus exigeant cognitivement pour l'apprenti scripteur. Plus précisément, en lecture, les signes sont écrits. Ils sont donc physiquement présents, concrets et permanents. Alors qu'en contexte de production, le jeune scripteur doit configurer des stimuli sonores ou des pensées, ce qui est beaucoup moins concret et plus évanescent (Jaffré et Fayol, 1997). De plus, en situation d'écriture, l'enfant doit avoir recours à ses habiletés graphomotrices, lesquelles sont souvent considérées de bas niveau comparativement aux habiletés cognitives et métacognitives qu'exige le processus d'écriture. Cependant, elles constituent un élément important que l'enfant doit maîtriser afin de pouvoir centrer son attention sur la production d'un texte cohérent (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Le jeune enfant cherche très tôt à comprendre ce qu'est l'écrit en se questionnant d'abord sur les rapports entre les objets et l'écrit, ensuite sur le lien entre l'oral et l'écrit et enfin sur l'orthographe. Afin de s'approprier les règles du système graphique, il se construit progressivement des conceptualisations sur l'organisation de ce dernier. À cet égard, la théorie piagétienne a démontré que le jeune enfant

intériorise graduellement ses actions en représentations à l'aide du langage ou d'images mentales. Il transforme ensuite ces représentations en notions grâce à un travail de conceptualisation, ce qui lui permet de se représenter la langue écrite. C'est grâce à ce travail de conceptualisation que le jeune scripteur peut progresser dans les différents paliers de construction de l'écrit. Cette progression se réalise à l'aide des conflits cognitifs qui émergent lorsque le jeune scripteur constate une contradiction entre deux savoirs découlant de deux points de vue différents sur le même objet. Si l'enfant tente de régler ce conflit cognitif, il remettra en question sa compréhension initiale et évoluera dans ses conceptualisations (Besse, 1999).

### 2.2.2 Évolution de l'écriture

En se basant sur les travaux de Piaget, Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) considère que l'émergence de l'écrit est reliée au développement psychogénétique de l'enfant. De ce fait, elle décrit quatre niveaux en s'appuyant sur des principes d'évolution interne et ordonnée qui correspondent au développement des connaissances sur le système écrit. La première période est celle des écritures pré-syllabiques. L'enfant qui se situe à ce niveau est capable de faire la distinction entre écrire et dessiner. Cependant, il peut écrire différents mots de la même manière ou se baser sur certaines caractéristiques du référent afin de justifier sa trace écrite. À titre d'exemple, un jeune scripteur peut écrire «ours» avec trois lettres et «petit ours» avec deux lettres et justifier sa trace écrite en s'appuyant sur le fait que «petit ours» prend seulement deux lettres parce qu'il est plus petit (Ferreiro, 2000). Pendant cette période, certains enfants font des gribouillages, d'autres emploient des pseudo-lettres et/ou des lettres conventionnelles. Puis, graduellement, l'enfant entre dans la période des écritures syllabiques. Lors de celle-ci, l'enfant associe une syllabe ou un phonème à chaque graphème qu'il réalise. Cette association peut se faire avec ou sans correspondance sonore. Au cours de cette période, l'enfant découvre aussi les liens entre l'oral et l'écrit et commence à l'exprimer dans ses écrits. Avant de faire son entrée dans la dernière période, l'enfant passe par les écritures syllabico-alphabétiques. Cette étape est considérée comme étant un pont lui permettant de se

diriger vers les écritures alphabétiques puisque coexistent dans celle-ci certains raisonnements provenant de la période syllabique et d'autres de la période alphabétique. Cette dernière est atteinte lorsque le jeune scripteur est en mesure de se représenter tous les phonèmes d'un mot, ce qui n'implique pas nécessairement que ce mot soit conforme à la norme orthographique. Ainsi, l'enfant doit encore réaliser de nombreux apprentissages avant de comprendre l'ensemble des règles de notre système écrit (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988).

S'inspirant des travaux de Ferreiro, Besse et son équipe (1998) se sont appuyés sur les conceptualisations observées chez des scripteurs débutants afin d'élaborer des principes qui témoignent de la rencontre du jeune enfant avec notre système d'écriture et son utilisation. Il est important de préciser qu'une conceptualisation n'est pas encore un concept, mais plutôt le travail préalable d'abstraction et de généralisation, réalisé individuellement par l'enfant, qui le conduira au concept. Les principes qui découlent de ces conceptualisations sont les suivants :

*Principe 1* : l'écriture est une abstraction, distincte du dessin;

*Principe 2* : la même «écriture» (définie ici comme «une succession de marques graphiques») ne peut représenter des référents distincts (mots, phrases);

*Principe 3* : l'espace nécessaire pour une «écriture» (nombre de signes graphiques utilisés) est en rapport avec la durée de la chaîne sonore qu'elle transcrit;

*Principe 4* : notre système d'écriture est organisé principalement à partir d'une correspondance phonographique (principe alphabétique);

*Principe 5* : toutes les unités sonores doivent être extraites dans l'ordre puis transcrites dans le même ordre (l'ordre de succession des graphèmes est identique à celui des phonèmes) afin que l'écrit puisse être lu par toutes personnes informées de notre système d'écriture;

*Principe 6* : l'écriture du français prend en compte des contraintes orthographiques spécifiques (morphogrammiques, logographiques, etc.), qui obéissent à d'autres règles que la correspondance phonographique;

*Principe 7* : écrire, ce n'est pas seulement transcrire de l'oral, c'est s'exprimer en un texte (à la forme variable selon la situation, le destinataire, etc.) (Besse, Montésinos-Gelet, Rouzaire et Veilleux-Sourd, 1998, p. 72).

La construction du savoir sur l'écrit chez le jeune enfant a tendance à se réaliser selon une succession d'étapes distinctes dans lesquelles s'insèrent les principes ci-dessus. Or, ces étapes suggérées par cette suite de conceptualisations ne sont pas étanches les unes par rapport aux autres, ce qui implique qu'un jeune scripteur n'est pas cloisonné dans une étape en particulier et que, lors d'une même activité d'écriture, il peut travailler plusieurs de ces principes (Besse, 2000; Besse *et al*, 1998).

Selon Jaffré et Fayol (1997), l'étape la plus importante dans l'apprentissage des langues alphabétiques est celle où le jeune scripteur comprend que les séquences de lettres correspondent à la chaîne orale. Néanmoins, pour ces auteurs, l'acquisition de l'écriture chez le jeune enfant se réalise en trois phases: la phase préalphabétique, la phase alphabétique et la phase orthographique. Dans la première, la phase préalphabétique, l'enfant progresse en traversant trois périodes. Tout d'abord, il réalise des formes graphiques, différentes du dessin, dans le but d'imiter l'écriture. Puis, les pseudo-lettres apparaissent et elles sont organisées en unités séparées par des espaces. Ensuite, l'enfant commence à inclure des lettres connues dans ses productions. C'est lors de cette dernière période que la mise en correspondance entre les phonèmes et les graphèmes s'amorce. L'enfant découvre alors que l'écrit transcrit le langage oral, ce qui lui permet de faire son entrée dans la phase alphabétique. Puisque le système du français écrit est relativement opaque, ce qui signifie que la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes n'est pas biunivoque, l'apprentissage des liens entre les lettres et les sons est relativement long et difficile pour l'enfant. Il apprend alors que la langue écrite comporte des régularités, mais aussi des irrégularités. Ainsi, il entre graduellement dans la phase orthographique. Cette dernière phase arrive donc lorsque l'écriture conventionnelle de mots ne se réalise plus seulement par associations simples et régulières entre phonèmes et graphèmes, ce qui oblige l'apprenti scripteur à faire appel à d'autres stratégies.



Ces récents travaux contribuent à nuancer ceux de Ferrero qui considère que l'enfant traite un à un les principes reliés à l'écrit à l'intérieur de chacun des stades de développement. Ils soutiennent plutôt que les procédures reliées au traitement de l'écrit se réalisent de manières cooccurrentes et alternatives (Pasa *et al*, 2006). Les différents moments du développement de l'écrit ne doivent donc pas être considérés comme étant des étapes ordonnées qui doivent obligatoirement être traversées par l'enfant, mais plutôt comme des points de repère généraux.

## **2.3 Productions écrites**

Puisque la présente recherche consiste essentiellement en l'analyse de productions écrites, il est essentiel de décrire le système du français écrit. Cette partie porte sur ce système ainsi que ses dimensions phonogrammique, morphogrammique et ses aspects visuographiques.

### **2.3.1 Système du français écrit**

Il est impossible de traiter de l'écrit sans tenir compte de l'oral puisqu'il existe une étroite relation entre ces deux types de langage. Ainsi, au phonème qui se définit comme étant la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, correspond le graphème qui est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite. Dans la langue française, la correspondance entre le phonème et le graphème est assurée par l'écriture alphabétique. Ainsi, le graphème peut être composé d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire. Dans la chaîne parlée, le graphème peut avoir une référence phonique, mais il peut aussi avoir une référence sémique. Il est alors possible de classer les graphèmes dans trois catégories, soit les phonogrammes, ayant une référence phonique, ainsi que les morphogrammes et les logogrammes qui possèdent une référence sémique (Catach, 2005). Plus précisément, les phonogrammes sont des graphèmes chargés de transcrire les sons (phonèmes) de la langue orale. À titre d'exemple, la fonction

du graphème «eau» est de transcrire le dernier phonème du mot [bato]. Les morphogrammes sont chargés de transmettre des informations morphologiques, tandis que les logogrammes véhiculent une relation particulière entre une graphie et un mot. Leur principale fonction est la distinction des homophones.

Ces trois éléments coexistent dans notre système graphique, mais les fondements de ce système sont avant tout phonogrammiques. À cet égard, un inventaire statistique a été réalisé sur les 3 724 mots (20 553 graphèmes) de l'*Échelle Dubois-Buyse* (Ters, Mayer et Reichenbach, 1977) qui est une liste de vocabulaire utilisé dans les écoles. Les résultats démontrent que 83,5% des graphèmes ont pour fonction de transcrire les phonèmes, 3,67% des autres signes graphiques sont des morphogrammes et 3,27% des logogrammes (Catach, 1993). Les autres graphèmes sont composés de lettres fréquemment qualifiées comme étant «hors système» puisqu'elles appartiennent majoritairement à des systèmes de langue dépassés. Parmi elles, certaines sont utilisées comme lettres distinctives ou logogrammiques (Catach, 2005).

Selon David (2003a), la dimension phonogrammique est très importante en début d'apprentissage de l'écriture puisqu'elle permet aux jeunes scripteurs de découvrir et de s'approprier le principe alphabétique. Cependant, afin de développer la compétence orthographique, cet apprentissage doit être accompagné de la dimension morphogrammique, car celle-ci s'impose lorsqu'il est impossible de résoudre un problème d'encodage à l'aide de la phonographie. À cet égard, les travaux de David (2003a) démontrent que la majorité des scripteurs débutants utilisent simultanément des procédures leur permettant de noter des unités de sens et d'autres leur permettant de coder des unités sonores. L'utilisation de référence sémique et de référence phonique n'apparaît donc pas successivement et que très rarement au détriment l'une de l'autre. De ce fait et puisque la présente recherche se réalise auprès de scripteurs débutants, il apparaît pertinent de s'intéresser davantage à la dimension phonogrammique et morphogrammique.

### 2.3.2 Dimension phonogrammique

Le français contemporain compte 26 lettres, environ 36 phonèmes et plus ou moins 130 phonogrammes. Les correspondances entre phonèmes et lettres sont donc loin d'être biunivoques puisqu'un phonème peut correspondre à plusieurs lettres et, à l'inverse, une lettre peut correspondre à plusieurs sons. Par exemple, le son [s] peut s'écrire «s» dans le mot souris ou «c» dans cerise et le son [f] peut s'écrire «f» dans fête ou «ph» dans éléphant. Dans les orthographes alphabétiques, plus le nombre de phonogrammes s'approche du nombre de phonèmes, plus les orthographes sont dites de surface ou transparentes et, plus on s'en éloigne, plus elles sont dites profondes ou opaques. Si l'on compare le français avec d'autres langues, on constate qu'il est relativement opaque étant donné sa forte irrégularité entre les phonèmes et les graphèmes, ce qui contribue au fait que le français écrit soit particulièrement difficile à apprendre (Catach, 2005; Jaffré et Fayol, 1997).

Puisque la réalité du français écrit est très différente de celle du français oral, les linguistes ont créé un Alphabet Phonétique International (API) que l'on retrouve dans le tableau 2.1. C'est grâce à cet alphabet qu'il est possible d'identifier les phonèmes qui, dans l'écriture, sont représentés par des graphèmes appelés phonogrammes. L'API comprend seize voyelles, dix-sept consonnes et trois semi-voyelles. La lettre capitale, que l'on retrouve entre crochets, transcrit l'archiphonème, ce qui signifie qu'elle est la représentante de l'ensemble des traits phoniques communs à plusieurs phonèmes (Catach, 2005).

**Tableau 2.1**

Alphabet Phonétique International (Catach, 2005)

Consonnes		Voyelles	
[p] père	[ʃ] chat	[a] patte	[ø] peu
[b] bête	[ʒ] jeu	[ɑ] pâte	[œ] beurre
[t] tête	[l] long	[ɛ] belle	[ə] fortement
[d] dé	[r] rond	[e] thé	[u] fou
[k] car	[m] mère	[i] nid	[ɑ̃] blanc
[g] gare	[n] nous	[o] pot	[ɛ̃] vin
[f] feu	[ɲ] ligne	[ɔ] port	[ɔ̃] pont
[v] veut	[ŋ] parking	[y] tu	[œ̃] brun
[s] sol		Semi-voyelles	
[z] rose		[j] yoga, rail, rien	
		[w] oui	
		[ɥ] lui	

Lors de l'apprentissage de l'écrit, l'enfant doit non seulement apprendre à faire la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, mais il doit aussi développer la capacité à combiner les sons dans le but de former des syllabes. À titre d'exemple, un scripteur débutant peut connaître les sons des lettres «f» et «i» sans savoir comment les unir afin d'obtenir la syllabe *fi* (Giasson, 2003). Cette structure s'appuie sur les contrastes entre les voyelles (V) et les consonnes (C). Les voyelles sont les phonèmes qui représentent le trait vocalique et les consonnes le trait consonantique (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 2002). Dans le tableau 2.1 ci-dessus, plusieurs voyelles et consonnes sont mises en évidence en caractère gras à l'intérieur des différents mots.

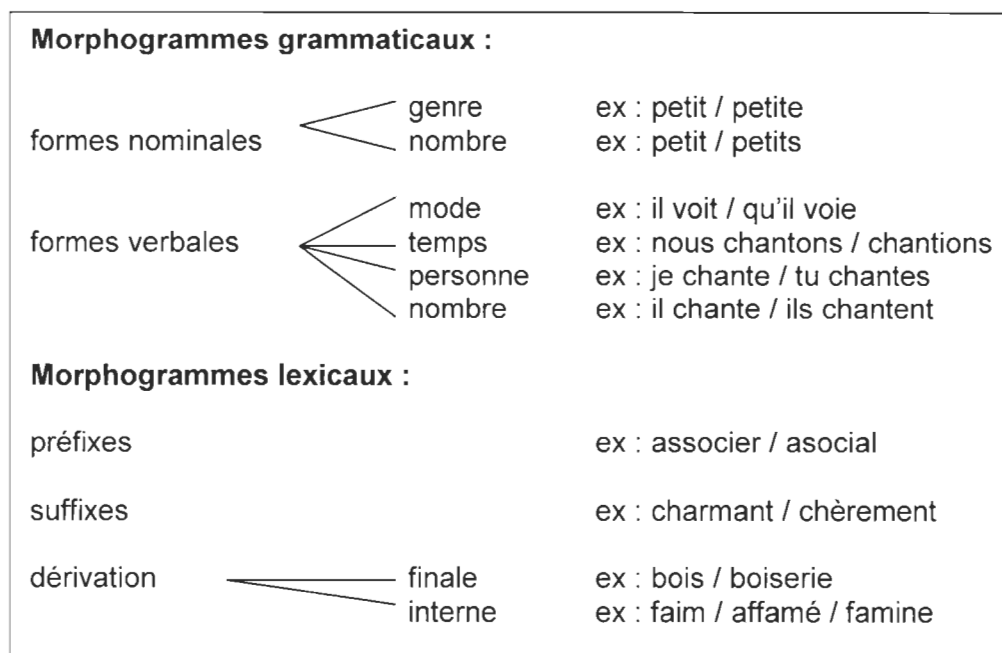
Il existe trois groupes de syllabes : la syllabe simple (CV), la syllabe inverse (VC) et la syllabe complexe (CCV, CVC et CCVC). Il est important de préciser qu'une voyelle seule (V) peut aussi être considérée comme étant une syllabe. La première syllabe du mot *a-mi* en est un exemple. En français, ce sont les quatre structures suivantes qui sont les plus courantes : CV = 55%, CVC = 14%, CCV = 14% et V =

2%. La structure CV est souvent la première à être maîtrisée par les enfants. Toutefois, la combinaison CC à l'intérieur des syllabes CCV et CCVC sont plus difficiles et posent souvent davantage de difficulté au scripteur en émergence (Catach, 2005; Giasson, 2003).

Le principe phonogrammique constitue un important point de vue typologique du français écrit, mais les orthographes alphabétiques comprennent aussi d'autres fonctionnements graphiques (Jaffré et Fayol, 1997). Ainsi, il est important d'aller au-delà du parallèle entre phonèmes et graphèmes.

### 2.3.3 Dimension morphogrammique

En tenant compte seulement de la dimension phonogrammique, il serait possible de dire que tous les graphèmes «ai» se ressemblent puisqu'ils se réfèrent au son [ɛ]. Cependant, si l'on considère la dimension morphogrammique de ces lettres dans les mots *vrai* et *partait* par exemple, on constate qu'ils entrent dans des réseaux morphologiques distincts (Jaffré et Fayol, 1997). Ainsi, les morphogrammes peuvent véhiculer des informations de nature lexicale (préfixes, suffixes et dérivation) ou grammaticale (genre et nombre pour les formes nominales; mode, temps, personne et nombre pour les formes verbales) (Riegel, Pellat et Rioul, 2004). À cet égard, la figure 2.1 illustre ces deux catégories.



**Figure 2.1 :** Les différents types de morphogrammes (Riegel *et al*, 2004)

Les morphogrammes peuvent être prononcés ou non, mais ils sont maintenus dans la graphie en tant que sens ou marques de série (Catach, 1993). De ce fait, le nombre et la répartition des marques diffèrent à l'oral et à l'écrit, ce qui complexifie la tâche de l'apprenti scripteur puisqu'il lui est alors impossible de se baser uniquement sur les marques orales. À titre d'exemple, la phrase suivante : *Les enfants jouent dans la cour.* / [lɛz ɑ̃fɑ̃ ʒu dɑ̃ la kur] comporte trois marques du pluriel à l'écrit réparties sur le déterminant *les*, le nom *enfants* et le verbe *jouent*, tandis que l'oral affiche une seule marque qui est constituée par le pluriel de l'article et la liaison [lɛz] (Riegel *et al*, 2004).

### 2.3.4 Aspects visuographiques

Lorsque le jeune enfant fait son entrée dans l'écrit, il doit également tenir compte de certaines conventions graphiques (Besse, 2000; Montesinos-Gelet et Morin, 2006; Morin, 2002). Il doit, entre autres, apprendre à utiliser que des caractères propres à notre système alphabétique. L'enfant doit alors graduellement faire la distinction entre le dessin, le chiffre et la lettre par exemple (Giasson, 2003). Il comprendra aussi que les lettres ont des orientations bien définies et qu'en modifiant l'orientation de certaines d'entre elles, il est possible de les transformer en des lettres totalement différentes comme le «p» et le «q» ainsi que le «b» et le «d» (Montesinos-Gelet et Morin, 2006).

De plus, l'enfant doit apprendre à segmenter ses écrits en laissant des espaces aux endroits appropriés dans le but de former des mots. Séparer les traces graphiques afin de faire place à des blancs graphiques lexicaux exige tout un travail de conceptualisation de sa part puisqu'il doit comprendre quand et pourquoi est-il nécessaire de laisser un espace entre les mots (Besse, 2000). À un stade plus avancé du développement de l'écriture, lorsque l'enfant commence à produire des phrases, la présence de la majuscule et du point peut aussi être considérée comme une convention que doit respecter le jeune scripteur (Morin, 2002).

La qualité des productions écrites dont il est question dans cette recherche prend en compte les trois composantes de l'écrit (dimension phonogrammique, dimension morphogrammique et aspects visuographiques) décrites ci-dessus.

## 2.4 Objectifs de recherche

Au terme du chapitre de la problématique de recherche, une question générale avait été formulée, laquelle devait permettre de guider ce que nous envisageons d'investiguer par cette étude. Maintenant que les aspects théoriques inhérents à la

recherche ont été précisés et balisés, cette question peut être transposée sous la forme d'objectifs.

Ainsi, la recherche vise premièrement à évaluer la qualité de productions écrites réalisées en dyade au regard de la dimension phonogrammique, de la dimension morphogrammique et des aspects visuographiques et deuxièmement à comparer la qualité de ces productions au regard de la dimension phonogrammique, de la dimension morphogrammique et des aspects visuographiques selon le type de pairage (sexe et niveau de compétence) et le moment de l'année.



## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour effectuer cette recherche. Pour ce faire, le type de recherche ainsi que le continuum dans lequel elle s'inscrit seront d'abord présentés. Par la suite, des informations seront données sur la provenance des productions écrites ainsi que sur les procédures de réalisation de celles-ci. Dans un dernier point, les éléments relatifs à l'analyse des données seront expliqués. Ce point portera sur la grille d'analyse et sur le traitement statistique des données.

#### **3.1 Type de recherche**

Il est d'abord important de préciser que ce projet de recherche fait suite à une étude conduite par Lavoie, Lévesque et Laroui (2007) portant sur les interactions entre élèves de première année du primaire lors de situations d'écriture réalisées en dyade. Durant cette étude, les productions écrites ont été recueillies et conservées, mais n'ont pas fait l'objet d'analyse puisque la recherche n'envisageait pas de vérifier si la qualité des productions était influencée par le type de pairage selon le sexe et le niveau de compétence des élèves. Cette présente recherche est effectuée dans le but d'analyser ces productions. Il s'agit alors d'analyse de données secondaires (Turgeon et Bernatchez, 2004).

### 3.2 Provenance des productions écrites

Les documents analysés dans le cadre de cette recherche sont des productions écrites réalisées en dyades. Afin de constituer ces dernières, 13 classes de première année du primaire ont été sollicitées. Il est à noter que les dispositions relatives aux considérations éthiques ont été respectées et que les productions écrites sont maintenant conservées dans un endroit sécuritaire afin d'assurer la confidentialité des participants.

Dans le but de répondre aux objectifs de recherche, différentes dyades devaient être formées en début d'année scolaire, et ce, en tenant compte du sexe et du niveau de compétence en écriture des sujets. Ce dernier a été établi à l'aide d'une épreuve d'orthographe approchées (Morin, 2002). Cette épreuve comportait deux volets. Dans le premier, l'enfant était invité à écrire six mots, un à un, à la suite de la consigne suivante : «tu écris le mot comme toi tu penses qu'il s'écrit». Ceux-ci étaient représentés sur des cartons et nommés par l'expérimentatrice afin de s'assurer qu'il n'y ait aucune confusion sémantique. Les mots qui ont été choisis possèdent un nombre varié de caractéristiques pouvant être traitées différemment par l'enfant.

L'analyse des mots a permis de déterminer le niveau de performance de l'élève au regard de l'exhaustivité phonogrammique. Plus précisément, cette grille a rendu compte de la plus ou moins grande capacité de l'enfant à transcrire, par des phonogrammes, les phonèmes isolés de la langue orale. Le niveau d'exhaustivité a été calculé à l'aide de la division du nombre de phonogrammes produits par le nombre de phonogrammes visés par la tâche, soit 27.

Dans le second volet, l'enfant était invité à écrire la phrase *Je m'appelle ... et mon ami c'est ...* selon la même consigne que celle donnée lors de la tâche d'écriture de mots : «tu écris la phrase comme toi tu penses qu'elle s'écrit». Dans l'analyse de la

phrase, différents critères ont été évalués. Le premier concernait la présence des mots visés par la tâche. Le second critère visait à évaluer la présence de blancs graphiques lexicaux et l'exactitude de leur utilisation. Le dernier critère ayant fait l'objet d'une évaluation impliquait la présence de la majuscule et du point.

Afin de cibler les élèves ayant un fort niveau de compétence en écriture et ceux possédant un faible niveau de compétence en écriture, un calcul statistique a été effectué à partir des résultats obtenus dans les deux volets de l'épreuve d'orthographe approchées. Ainsi, les élèves qui se situaient dans le groupe possédant des résultats inférieurs à la moyenne moins un écart type étaient considérés comme ayant un faible niveau de compétence en écriture et ceux qui se retrouvaient dans le groupe ayant des résultats supérieurs à la moyenne plus un écart type étaient considérés comme ayant un fort niveau de compétence en écriture.

À la suite de l'analyse des résultats, il a été possible de former 30 dyades d'élèves, soit 9 dyades d'enfants ayant un haut niveau de compétence en écriture (3 dyades de garçon-garçon, 3 dyades de garçon-fille, 3 dyades de fille-fille), 9 dyades d'enfants possédant un bas niveau de compétence en écriture (3 dyades de garçon-garçon, 3 dyades de garçon-fille, 3 dyades de fille-fille) et 12 dyades hétérogènes (3 dyades de garçon fort-garçon faible, 3 dyades de garçon fort-fille faible, 3 dyades de fille forte-garçon faible et 3 dyades de fille forte-fille faible). Il s'agit donc d'un échantillonnage intentionnel puisque les sous-ensembles ont été formés par les chercheurs dans le but de constituer les groupes permettant de répondre aux objectifs de recherche, soit le sexe et le niveau de compétence des élèves (Savoie-Zajc, 2004). Afin d'assurer la validité des niveaux de compétence établis par l'épreuve d'orthographe approchées, une triangulation des sources des données a été effectuée (Pourtois et Desmet, 1988; Savoie-Zajc, 2004). Concrètement, cette technique a été appliquée en consultant les enseignantes qui ont corroboré les

résultats à partir de leurs observations en classe, et ce, avant la formation des dyades.

### **3.3 Procédures de réalisation des productions écrites**

Les productions ont été recueillies en octobre et en mai. Aux deux rencontres, une mise en situation différente était proposée aux dyades. À la suite des explications relatives à la réalisation de la tâche, l'expérimentatrice précisait aux enfants qu'ils devaient s'entraider au cours du processus d'écriture : «L'ami qui n'écrit pas regarde ce que l'autre fait et il peut poser des questions ou aider celui qui écrit». Cette démarche a été préexpérimentée auprès de trois dyades composées d'élèves de première année du premier cycle ne faisant pas partie des élèves ciblés par la recherche dans le but de s'assurer de la clarté des consignes et du bon déroulement de l'activité. De plus, une tâche de pratique a été effectuée par les enseignantes dans les classes où se trouvaient les sujets de la recherche. Les élèves étaient jumelés de façon aléatoire, sans tenir compte des sexes ni des niveaux de compétence. Lors de cette tâche, les élèves devaient, à l'aide d'images, inventer la fin de l'histoire de *La petite poule rouge* (Velthuijs, 2001) qui leur était préalablement lue par l'enseignante. La réalisation de cette activité a permis de s'assurer que les élèves ciblés aient déjà effectué au moins une tâche d'écriture en dyade.

#### **3.3.1 Première tâche d'écriture**

Lors de la première tâche d'écriture, les sujets avaient à résumer une histoire. Pour ce faire, l'expérimentatrice effectuait la lecture du livre *La chenille qui fait des trous* (Carle, 1999) en prenant soin de poser des questions aux enfants afin de s'assurer de leur compréhension. Ensuite, elle leur laissait du temps afin qu'ils puissent discuter sur ce qu'ils voulaient écrire en lien avec l'histoire. Puis, les élèves avaient à s'entendre sur ce que chacun écrirait puisqu'ils devaient se partager le crayon. Enfin, ils écrivaient leur texte. Pendant la période d'écriture, l'expérimentatrice

intervenait seulement si les enfants cessaient d'interagir ou s'ils arrêtaient d'écrire pendant quelques minutes. Ses interventions visaient à encourager et guider les enfants vers l'interaction et non à apporter de l'aide en lien avec la tâche d'écriture à réaliser.

### 3.3.2 Deuxième tâche d'écriture

Cette deuxième tâche visait à faire écrire une lettre aux élèves s'adressant au personnage principal du livre *La lune d'Ali* (Branca et Misso, 2004). Ainsi, à la suite de la lecture du livre et après s'être assurée que les enfants comprenaient bien l'histoire, l'expérimentatrice leur demandait d'écrire une lettre pour Ali afin de lui faire part de leur appréciation de l'histoire. Comme lors de la tâche précédente, l'expérimentatrice intervenait seulement pour favoriser les échanges ou pour remettre les enfants à l'écriture.

## 3.4 Analyse des données

### 3.4.1 Grille et critères d'analyse

La méthode utilisée dans le cadre de cette recherche s'apparente à l'analyse de contenu (Bardin, 2003; Sabourin, 2004; Van Der Maren, 2003) puisqu'elle consiste en l'analyse systématique de matériel écrit par codage à l'aide d'une grille construite selon les concepts à la base de la recherche. Ce type de traitement des productions écrites a pour intérêt de comprendre le matériel analysé à un niveau différent et plus approfondi que celui de sa simple lecture. Celui-ci permet donc d'atteindre un second degré de perception et de compréhension des productions écrites par les types de dyades.

La grille élaborée (appendice A) pour l'analyse des productions réalisées par les dyades a été fortement inspirée de celles utilisées par Morin (2002). Cette grille vise

d'abord à évaluer la construction de deux dimensions graphémiques primordiales dans l'apprentissage de l'écriture, soit la dimension phonogrammique et la dimension morphogrammique. Elle a aussi pour but de vérifier différents critères provenant des aspects visuographiques puisque, afin de maîtriser l'écrit, l'enfant doit aussi tenir compte de certaines conventions. Ces éléments sont reconnus comme étant de bons indicateurs du niveau de contrôle en écriture des scripteurs débutants par plusieurs chercheurs (Besse, 2000; Catach, 2005; David, 2003a, 2003b; Jaffré et Fayol, 1997; Montésinos-Gelet, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin, 2002; Uribe, 2003), ce qui assure la validité de contenu de l'instrument de mesure.

#### A) Critères provenant de la dimension phonogrammique

Au niveau de la dimension phonogrammique nous avons tenu compte des quatre critères suivants : l'exhaustivité, la conventionnalité, la conventionnalité orthographique et la combinatoire. Ces critères ont été choisis puisqu'à leur quatre, ils rendent bien compte du degré de capacité des enfants à maîtriser cette dimension.

L'exhaustivité phonogrammique a pour but de vérifier le degré d'aptitude des dyades à transcrire, à l'aide de graphèmes, le message qu'ils désirent produire. Plus précisément, l'exhaustivité phonogrammique permet de rendre compte du niveau de capacité des enfants à transposer le bon nombre de phonèmes, préalablement isolés à l'oral, en phonogrammes. Il est important de préciser que, pour ce critère, ces derniers ne doivent pas nécessairement respecter la sonorité pour être considérés. Afin d'établir le niveau d'exhaustivité phonogrammique, nous avons divisé le nombre de phonogrammes produits par le nombre de phonogrammes visés par le message que la dyade souhaite écrire. À titre d'exemple, si le message visé par les enfants est *Le lapin met une fraise dans le panier.* → [lə lapɛ mɛ yn frɛz dɑ̃ lə panjɛ], le nombre de phonogrammes visés est de 23. Alors, si le message écrit est *Le lapin mè une f\*aiz dans le*

*pan\*é*.<sup>1</sup> → [lə lapẽ me yn fez dũ læ pane], le nombre de phonogrammes produits est de 21, ce qui donne un niveau d'exhaustivité de 91%. Les phonogrammes ajoutés ne sont pas considérés puisqu'ils influencent positivement le résultat. Concrètement, si les enfants écrivent *f\*aizi* → [fezi] en souhaitant écrire le mot *fraise* → [frez], ils obtiennent 3/4 et non 4/4 puisque le dernier phonogramme, étant ajouté, n'est pas considéré. Il est donc important de faire une bonne correspondance entre les phonogrammes visés et les phonogrammes produits afin d'établir un résultat juste et représentatif.

La conventionnalité, quant à elle, permet de distinguer les phonogrammes non conventionnels des phonogrammes conventionnels. Un phonogramme est considéré comme étant conventionnel lorsqu'il respecte la sonorité, sans nécessairement être orthographique. Le résultat concernant le niveau de conventionnalité des phonogrammes est calculé en divisant le nombre de phonogrammes conventionnels par le nombre de phonogrammes produits par la dyade. Ce résultat est calculé en fonction du nombre de phonogrammes produits et non en fonction du nombre de phonogrammes visés afin de rendre davantage compte du degré de rapprochement à la norme. Ainsi, si l'on reprend l'exemple cité ci-haut : *Le lapin mè une faiz dans le pané*. → [lə lapẽ me yn fez dũ læ pane], le résultat concernant le niveau de conventionnalité phonogrammique est de 100% puisque tous les phonogrammes produits sont conventionnels (21/21).

La conventionnalité orthographique phonogrammique permet, pour sa part, de rendre compte du niveau de connaissance orthographique de la dyade puisqu'elle va au-delà de la simple correspondance graphème-phonème. Pour les mêmes raisons que celles concernant le niveau de conventionnalité phonogrammique, elle est calculée en divisant le nombre de phonogrammes orthographiques par le nombre de phonogrammes produits et non visés. Ici, la phrase *Le lapin mè une faiz*

---

<sup>1</sup> Les astérisques signifient les phonogrammes manquants.

*dans le pané.* se mérite le résultat 86%, car 18 phonogrammes sur 21 sont orthographiques (L-e l-a p-in m-è u-n-e f-ai-z d-an-s l-e p-a-n-é).

Le dernier critère se rattachant à la dimension phonogrammique est la combinatoire. Celui-ci est essentiel puisqu'il permet de rendre compte de la plus ou moins grande capacité des dyades à agencer les différentes unités sonores, les consonnes et les voyelles, afin de former des syllabes. Il est important de faire la distinction entre les syllabes phoniques et les syllabes graphiques puisque la présence d'un «e» caduc entraîne une contradiction entre ces deux types de syllabes (phonique : [frɛz] = 1 syllabe, graphique : frai-se = 2 syllabes) (Catach, 2005). Pour l'analyse des productions, nous considérons les syllabes graphiques, car nous faisons référence à du matériel écrit. Le niveau de combinatoire a été établi en divisant le nombre de syllabes combinées par le nombre de syllabes visées. Pour ce faire, un point était accordé lorsque la combinaison était complète et 0,5 point était attribué si la combinaison était partielle. Dans l'exemple utilisé précédemment, le nombre de syllabes attendues est 12 (*Le la-pin met u-ne frai-se dans le pa-nier.*). Ainsi, 10 points sont attribués, car deux syllabes sont partiellement combinées et une ne l'est pas (*Le la-pin mè u-ne fai-z dans le pa-né.*) Le résultat est donc de 83%.

## B) Critères provenant de la dimension morphogrammique

Afin de rendre compte du niveau de compétence des dyades au regard de la dimension morphogrammique, nous avons choisi d'aller dans le même sens que pour la dimension phonogrammique et d'évaluer les trois critères suivants : l'exhaustivité morphogrammique, la conventionnalité morphogrammique et la conventionnalité orthographique morphogrammique. Il est important de rappeler que nous tenons compte à la fois des morphogrammes lexicaux et des morphogrammes grammaticaux. De plus, puisque le statut occupé par les lettres muettes n'est pas clairement défini dans les ouvrages de linguistique (Catach, 2005; Dubois *et al*,



2002), nous considérons les mutogrammes dans cette catégorie, car ces graphèmes n'ayant aucune sonorité, ils peuvent difficilement faire partie de la dimension phonogrammique. Aussi, il est important de préciser que, afin d'éviter un double traitement, les morphogrammes sonores sont considérés dans la dimension phonogrammique. Nous avons pris cette décision en nous appuyant sur le fait que lorsqu'un morphogramme est sonore, l'enfant, en début d'apprentissage, est d'abord porté à utiliser une entrée phonologique pour écrire le graphème visé avant de s'appuyer sur les informations de nature lexicale ou grammaticale véhiculées par ce dernier (David, 2003a).

L'exhaustivité morphogrammique permet de vérifier le niveau d'aptitude des dyades à placer, à l'écrit, le nombre de morphogrammes requis par le message. Le niveau d'exhaustivité morphogrammique est calculé en divisant le nombre de morphogrammes produits par le nombre de morphogrammes visés. Si l'on reprend l'exemple utilisé précédemment, le nombre de morphogrammes visés est 3 (*Le lapin met une fraise dans le panier.*). Ainsi, puisque le message écrit est *Le lapin mè une faiz\* dans le pané<sup>2</sup>*, le niveau d'exhaustivité est 67%. Il est important de préciser que, contrairement à l'exhaustivité pour la dimension phonogrammique, les morphogrammes ajoutés sont considérés, car ils se trouvent à être des morphogrammes non conventionnels. Ils influencent donc les résultats obtenus pour le critère suivant.

En avançant dans ses conceptions sur l'écrit, le jeune scripteur doit tenir compte de la conventionnalité des marques. Nous considérons une marque comme étant conventionnelle lorsqu'elle se situe à un endroit approprié sans nécessairement respecter la norme orthographique. Si, par exemple, la dyade avait écrit *Le lapin mes une fraise* à la place de *Le lapin met une fraise*, la marque aurait été considérée comme étant conventionnelle.

---

<sup>2</sup> Les astérisques signifient les morphogrammes manquants.

Finalement, les morphogrammes doivent respecter la norme orthographique. De ce fait, le dernier critère que nous avons pris en considération est le niveau de conventionnalité orthographique morphogrammique. Celui-ci est calculé en divisant le nombre de morphogrammes orthographiques par le nombre de morphogrammes produits. Alors, l'exemple précédemment utilisé se mérite le résultat 100% puisque tous les morphogrammes produits sont orthographiques (*Le lapin mène une faiz dans le pané*).

### C) Critères provenant des aspects visuographiques

Les critères en lien avec les aspects visuographiques ont été divisés en deux catégories. Dans la première, on retrouve des éléments relatifs au schéma de mise en page. Il est alors question de l'utilisation de blancs graphiques, de la majuscule et du point. La présence de blancs graphiques lexicaux permet de vérifier la capacité des enfants à isoler les mots dans un message écrit. Afin d'évaluer cet aspect, aucun point n'est accordé lorsque le message ne présente pas de blanc graphique, un point est accordé quand les blancs graphiques sont utilisés de façon non conventionnelle, deux points sont attribués lorsque les blancs graphiques sont occasionnellement conventionnels et, finalement, une production dont tous les blancs graphiques sont conventionnels se mérite trois points sur une possibilité de trois (100%). En ce qui concerne la présence de la majuscule et du point, une production qui ne possède pas de majuscule ni de point obtient zéro et celle dont l'utilisation de la majuscule ou du point est non conventionnelle se mérite un point. Puis, deux points sont attribués lorsque l'utilisation de la majuscule et du point est occasionnellement conventionnelle et trois points sont accordés si la majuscule et le point sont toujours utilisés selon les conventions.

Dans la seconde catégorie, il est question de la conventionnalité et de l'orientation des caractères. Pour ce qui est de la conventionnalité, la production ne se mérite aucun point lorsqu'elle est composée de gribouillis ou d'écriture en vague. Lorsqu'il y

a une présence fréquente de pseudo-lettres ou de chiffres (3 et plus), elle obtient un point et nous lui accordons deux points si elle contient moins de trois pseudo-lettres ou chiffres. Enfin, trois points sont attribués lorsque les caractères sont conventionnels. Au niveau de l'orientation, aucun point n'est donné si la production contient trois lettres en miroir et plus et un point est accordé lorsqu'elle en contient moins de trois. Une production qui ne contient aucune lettre en miroir reçoit deux points sur une possibilité de deux (100%).

### 3.4.2 Analyse statistique des données

Le contenu des productions, au regard des dimensions phonogrammique et morphogrammique ainsi que des aspects visuographiques a été traité et quantifié à l'aide de la grille d'analyse (appendice A) dans le but d'opérer un traitement des données. Ces données ont été mises en pourcentage pour tous les critères, ce qui facilite les comparaisons. Il est à noter que pour chacune des trois sections de la grille, une moyenne comprenant l'ensemble des critères qui la composent a été calculée dans le but d'avoir un portrait du niveau de compétence des divers types dyade au regard de chaque dimension ainsi que des aspects visuographiques. Par la suite, il a été possible d'effectuer des analyses statistiques conduisant à une comparaison interdyade, et ce, pour les deux moments de prise de mesure. Ceux-ci permettent de vérifier si les résultats obtenus s'avèrent significatifs.

Étant donné la petite taille de l'échantillon (30 dyades se divisant en trois groupes : 9, 9 et 12 pour la variable sexe et pour la variable niveau de compétence), le test utilisé pour les analyses statistiques est non paramétrique. Il s'agit du test de Kruskal-Wallis et le seuil Alpha choisi est de 0,05 (Howell, 1999; Kinnear et Gray, 2005). Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS (Green et Salkind, 2005).

## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Ce chapitre expose les résultats de la recherche en fonction des objectifs visés, c'est-à-dire d'évaluer la qualité des productions écrites au regard de la dimension phonogrammique, de la dimension morphogrammique et des aspects visuographiques des dyades à deux moments de l'année scolaire et de comparer la qualité de ces productions selon le type de pairage (sexe et niveau de compétence) ainsi que le moment de l'année. Les résultats au regard du sexe des élèves seront d'abord présentés pour ensuite faire place à ceux relatifs à leur niveau de compétence. Ces deux parties comprennent une description des résultats pour chaque dimension (phonogrammique, morphogrammique et aspects visuographiques) ainsi qu'une comparaison des dyades au plan statistique. L'analyse comparative effectuée permet de vérifier s'il existe une différence dans la qualité des productions écrites entre les types de dyades au temps 1 (octobre) et au temps 2 (mai). Ce chapitre se termine par une synthèse et une discussion des résultats.

#### **4.1 Résultats relatifs au pairage selon le sexe des élèves**

##### **4.1.1 Dimension phonogrammique**

Les résultats se rapportant à la dimension phonogrammique des productions sont présentés en ce qui a trait aux différents critères qui la composent soit l'exhaustivité,

la conventionnalité relative aux phonogrammes, leur conventionnalité orthographique ainsi que la combinatoire.

#### A) Résultats descriptifs

##### L'exhaustivité phonogrammique

L'exhaustivité phonogrammique rend compte du nombre de phonogrammes produits par rapport à l'ensemble des phonogrammes que la dyade souhaite écrire. Les résultats établis montrent la capacité des enfants de chaque type de dyade à transcrire les phonèmes extraits.

Les résultats font ressortir que les dyades homogènes de garçons, les dyades homogènes de filles et les dyades hétérogènes ont effectué, en moyenne, des productions écrites dont le niveau d'exhaustivité phonogrammique est plus élevé au temps 2 qu'au temps 1 (tableau 4.1). Toutefois, on remarque que l'amélioration est assez faible pour les trois types de pairage. Cette faible amélioration est probablement due au fait que les différentes dyades possédaient déjà, en début d'année scolaire, un très haut niveau de compétence à transcrire en presque totalité le nombre de phonogrammes visés par le message. Par conséquent, la zone de développement proximal disponible s'avère restreinte, laissant ainsi peu de place à l'amélioration (effet de plafonnement).

**Tableau 4.1**

Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension phonogrammique par les différents types de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) au temps 1 et au temps 2

Critères	Temps 1			Temps 2		
	H. G. (N=9)	H. F. (N=9)	Hétéro. (N=12)	H. G. (N=9)	H. F. (N=9)	Hétéro. (N=12)
Exhaustivité	94,44	95,11	97,00	97,56	97,67	98,75
Conventionnalité	72,00	84,33	89,25	87,00	96,67	97,83
Conv. orthographique	66,44	77,78	83,58	80,11	91,78	91,58
Combinatoire	66,22	67,67	79,50	77,22	89,56	92,58
<b>Ensemble de la dimension phonogrammique</b>						
Moyenne	74,78	81,00	87,25	85,56	94,00	95,33
É. Type	27,82	13,68	10,52	19,71	3,84	3,73

On observe aussi que ce sont les dyades composées de deux garçons qui ont le plus progressé avec une augmentation de 3,12%. Ces dyades obtiennent cependant les résultats les moins élevés au temps 1 et au temps 2. Par ailleurs, les dyades hétérogènes sont les plus habiles pour transcrire le nombre de phonogrammes requis puisqu'ils ont obtenu le meilleur résultat moyen aux deux temps (97% et 98,75%). Il est à noter que l'écart avec les autres types de dyade est cependant très faible.

Morin (2002) a effectué un constat semblable lors de sa recherche doctorale. Les 67 élèves de première année ayant participé au projet de recherche ont obtenu des niveaux d'exhaustivité phonogrammique moyens de 92,07% au temps 1 et de 96,3% au temps 2 lors d'épreuves d'orthographe approchées effectuées individuellement. Il semble donc que les élèves de première année du primaire seraient aptes à produire de l'écrit puisque leurs productions possèdent des niveaux d'exhaustivité élevés, et ce, indépendamment du contexte de réalisation (individuel ou en dyade).

### La conventionnalité phonogrammique

Afin d'assurer une certaine lisibilité, les phonogrammes transcrits doivent être conventionnels. Un phonogramme est considéré comme étant conventionnel lorsqu'il respecte la sonorité, sans nécessairement respecter la norme orthographique.

Tout comme pour le critère précédent, le tableau 4.1 montre que tous les types de dyade ont effectué, en moyenne, des productions écrites dont le niveau de conventionnalité phonogrammique est plus élevé au temps 2 qu'au temps 1. Toutefois, pour ce critère, les progressions sont beaucoup plus marquées. Ce sont les dyades composées de deux garçons qui ont effectué la progression la plus importante (15%), mais les productions issues de ce type de pairage sont celles qui affichent les plus faibles niveaux de conventionnalité phonogrammique au temps 1 et au temps 2 (72% et 87%). Les dyades composées de filles et les dyades hétérogènes produisent un plus grand nombre de phonogrammes conventionnels et leurs résultats sont d'environ 10% supérieurs à ceux des garçons.

### La conventionnalité orthographique phonogrammique

Graduellement, les enfants doivent aller au-delà de la correspondance graphème-phonème et tenir compte de la norme orthographique. Ce critère permet de déterminer le niveau de capacité des dyades à considérer cet élément.

À l'image de la conventionnalité phonogrammique, les résultats (tableau 4.1) obtenus par les dyades formées de filles et ceux issus des dyades hétérogènes se retrouvent au-delà de 10% supérieurs aux résultats obtenus par les dyades formées de garçons au temps 1 et au temps 2. On remarque que les progressions obtenues par les dyades homogènes (filles et garçons) sont deux fois plus élevées que celle obtenue par les dyades hétérogènes. Ces dernières étaient alors plus aptes à

transcrire des phonogrammes respectant la norme orthographique en début d'année scolaire, mais leur niveau de compétence a évolué de façon moins importante que celui des deux autres types de pairage. De ce fait, au temps 1, ce sont les dyades hétérogènes qui obtiennent des résultats supérieurs de 5,80% à ceux des dyades formées de filles. Toutefois, en fin d'année scolaire, ces deux types de dyade obtiennent des résultats équivalents.

### La combinatoire

Le dernier critère de cette dimension rend compte du niveau de capacité des jeunes scripteurs à agencer les consonnes et les voyelles dans le but de former les syllabes.

En début d'année scolaire, les performances des dyades formées de filles et celles formées de garçons sont presque semblables (tableau 4.1). Toutefois, en fin d'année scolaire, l'écart se creuse en faveur des filles, car leur résultat moyen obtenu au regard de la combinatoire est de 12% supérieur à celui des garçons. Les filles ont donc progressé de façon très importante pour ce critère, soit près de 22%. Malgré la progression marquée de la part des dyades composées de filles, ce sont encore les dyades hétérogènes qui obtiennent les meilleurs résultats au temps 1 et au temps 2 avec des moyennes respectives de 79,50% et de 92,58%. La moyenne des résultats du temps 2 se rapproche de celle obtenue par les 67 sujets de première année ayant participé à la recherche de Morin (2002). En effet, ceux-ci avaient obtenu, en moyenne, 95,95% en fin d'année scolaire pour le critère de combinatoire phonologique. Cependant, ces productions écrites ont été effectuées différemment, soit en contexte individuel et sans distinction à l'égard du sexe.

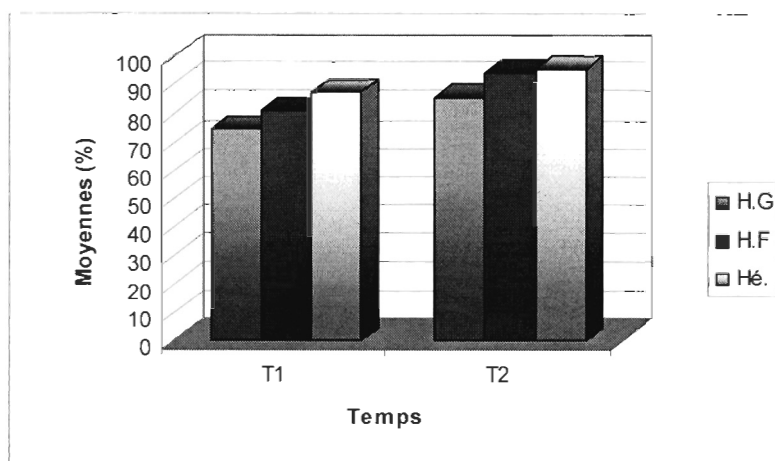
En observant le tableau 2 dans sa globalité, on remarque que, pour tous les critères, les dyades composées de garçons obtiennent des résultats plus faibles que les autres types de pairage aussi bien au temps 1 qu'au temps 2. À l'opposé, ce sont les



dyades hétérogènes qui performant davantage. On observe aussi que les rendements au regard de l'exhaustivité sont les plus élevés alors que ceux obtenus pour la combinatoire sont habituellement les plus faibles.

## B) Résultats statistiques

Afin de vérifier si la qualité phonogrammique des productions écrites est influencée par le pairage des élèves en fonction de leur sexe, une analyse non paramétrique a été réalisée pour l'ensemble de la dimension. Pour ce faire, le test de Kruskal-Wallis a été utilisé. Il ressort de cette analyse qu'au temps 1, les différences entre les trois types de dyade ne sont pas significatives ( $\chi^2(2) = 1,322$ ;  $p = 0,516$ ,  $p > 0,05$ ) malgré un certain écart entre les moyennes (dyades hétérogènes 87,25%, dyades de filles 81%, dyades de garçons 74,78%) (figure 4.1). Au temps 2, on remarque que les écarts entre les dyades sont plus faibles. Les dyades hétérogènes obtiennent toujours les meilleurs résultats (95,33%), suivies de près par les dyades composées de filles (94%) et encore de celles formées de garçons (85,56%). Comme pour le temps 1, les différences de résultats entre les types de dyade au temps 2 ne sont pas significatives ( $\chi^2(2) = 1,611$ ;  $p = 0,447$ ,  $p > 0,05$ ).



**Figure 4.1 :** Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension phonogrammique au temps 1 et au temps 2

Ainsi, en cours d'année scolaire, les enseignantes pourraient varier les types de pairage, donc rendre les élèves habiles à travailler en équipes homogènes ou hétérogènes lors d'activités d'écriture puisque la composition des dyades, en tenant compte du sexe, ne ferait pas varier significativement la qualité phonogrammique des productions écrites.

#### 4.1.2 Dimension morphogrammique

Tout comme pour la dimension précédente, les résultats relatifs à la dimension morphogrammique des productions sont présentés au regard des critères qui la composent, soit l'exhaustivité des morphogrammes, leur conventionnalité et leur conventionnalité orthographique.

## A) Résultats descriptifs

### L'exhaustivité morphogrammique

Ce critère met en évidence le nombre de morphogrammes produits par les différents types de pairage en lien avec le nombre de morphogrammes à produire selon le message qu'ils souhaitent écrire. Les résultats relatifs à celui-ci font ressortir le niveau de capacité des différentes dyades à placer le nombre de morphogrammes requis par la production.

Le tableau 4.2 montre que tous les types de dyade ont réalisé des productions dont le niveau d'exhaustivité morphogrammique moyen est plus élevé au temps 2 qu'au temps 1. On remarque que les progressions, se situant autour de 15%, sont similaires pour les trois types de pairage. Néanmoins, ce sont les dyades composées de filles qui semblent éprouver plus de difficulté à placer le nombre de morphogrammes exigé par le message, car ce sont ces dyades qui obtiennent les résultats les plus faibles en début et en fin d'année scolaire. En effet, les résultats issus des productions écrites par ce type de pairage se situent à environ 10% sous ceux des dyades formées de garçons et des dyades hétérogènes. Ce sont les dyades hétérogènes qui obtiennent les meilleurs résultats au temps 1 et au temps 2. Par contre, leurs résultats sont près de ceux des dyades formées de garçons.

**Tableau 4.2**

Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension morphogrammique par les différents types de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) au temps 1 et au temps 2

Critères	Temps 1			Temps 2		
	H. G. (N=9)	H. F. (N=9)	Hétéro. (N=12)	H. G. (N=9)	H. F. (N=9)	Hétéro. (N=12)
Exhaustivité	64,22	58,00	69,67	81,67	74,89	84,58
Conventionnalité	88,22	82,56	100	86,89	92,00	97,42
Conv. orthographique	74,33	72,44	94,92	75,00	83,78	87,83
<b>Ensemble de la dimension morphogrammique</b>						
Moyenne	75,56	71,11	88,00	80,56	83,44	90,00
É. Type	33,50	27,85	7,82	30,79	13,16	6,35

#### La conventionnalité morphogrammique

Les jeunes scripteurs sont non seulement tenus d'écrire le nombre de morphogrammes requis par le message, mais ils doivent également prendre en considération leur conventionnalité. Rappelons que lors de l'analyse, un morphogramme était classé conventionnel lorsqu'il était placé au bon endroit dans la production sans nécessairement respecter la norme orthographique. Le présent critère permet donc de connaître le niveau de capacité des différents types de pairage à prendre en compte cet élément.

Les analyses font ressortir que les dyades formées de filles obtiennent une moyenne de résultats plus élevés au temps 2 qu'au temps 1. Ces dernières ont effectivement progressé de plus de 10% (tableau 4.2). Le niveau de conventionnalité morphogrammique des productions effectuées par les dyades formées de garçons et celles hétérogènes a cependant légèrement diminué. Ils sont respectivement de 1,33% et de 2,58% plus faibles en fin d'année scolaire. Il est à noter que les dyades hétérogènes avaient obtenu un résultat de 100% en début d'année. Cela signifie que tous les morphogrammes écrits par ce type de dyade étaient situés au bon endroit. De ce fait, il leur était impossible de progresser. Toutefois, les dyades composées de

garçons ont effectué des productions dont le niveau de conventionnalité morphogrammique se situait à 88,22% au temps 1 et à 86,89% au temps 2. Il semble donc que ce type de pairage n'était pas plus apte, en fin d'année scolaire, à effectuer des productions ayant un niveau de conventionnalité morphogrammique plus élevé.

#### La conventionnalité orthographique morphogrammique

En avançant dans leurs conceptions sur l'écrit, les enfants doivent tenir compte de la conventionnalité orthographique des morphogrammes. Le dernier critère appartenant à cette dimension rend compte du niveau de capacité de chaque type de dyade à considérer cet aspect.

Le tableau 4.2 montre que les résultats relatifs à la conventionnalité orthographique morphogrammique sont plus faibles que ceux en lien avec la conventionnalité morphogrammique. Cela indique qu'il semble être plus facile pour les différentes dyades de placer les morphogrammes au bon endroit que de les écrire en respectant la norme orthographique. Par contre, on observe la même tendance, à savoir que ce sont les dyades composées de filles qui ont obtenu les résultats les plus faibles en début d'année, mais qui ont réalisé des productions possédant un niveau de conventionnalité orthographique plus élevé en fin d'année scolaire. Concrètement, elles ont obtenu des résultats de 72,44% au temps 1 et de 83,78% au temps 2 (augmentation de 11,34%). Les résultats issus des productions écrites par les dyades composées de garçons (74,33% et 75%) sont demeurés relativement stables (augmentation de 0,67%), tandis que ceux des dyades hétérogènes (94,92% et 87,83%) ont diminué (7,09%).

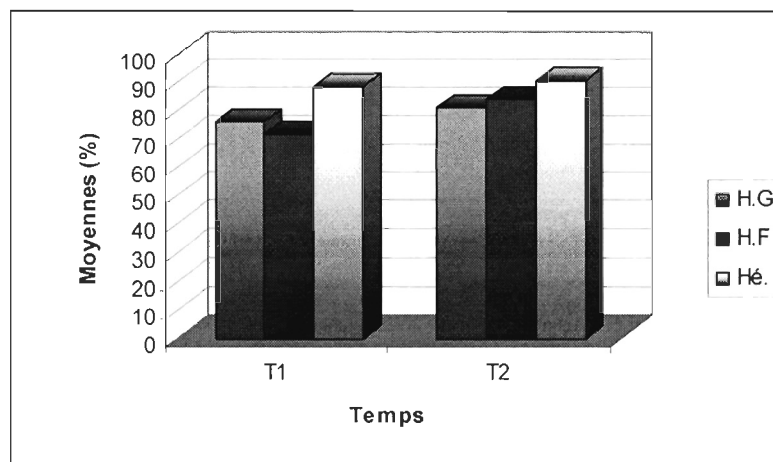
À l'instar de David (2003a), nous avons constaté que la notion de pluralité n'est pas évidente à saisir pour des scripteurs débutants puisque le choix des morphogrammes à utiliser pour mettre un mot au pluriel est, la plupart du temps,

arbitraire et ces derniers sont souvent inaudibles. Cela se traduit notamment par l'utilisation du «s» comme morphogramme prototypique. De ce fait, on observe dans les productions que le «s» est fréquemment choisi pour marquer le pluriel et cela parfois même pour conjuguer un verbe à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Cette utilisation excessive du «s» s'avère une cause considérable de la non conventionnalité orthographique de certains morphogrammes.

En observant le tableau 4.2 dans son ensemble, on constate que, contrairement à la dimension phonogrammique où les dyades composées de garçons avaient généralement les résultats les plus faibles, les dyades formées de filles semblent éprouver plus de difficulté à maîtriser la dimension morphogrammique. Cependant, elles progressent davantage que les dyades formées de garçons et obtiennent des résultats supérieurs à ces derniers pour deux des trois critères en fin d'année scolaire. De plus, on remarque que ce sont les résultats relatifs à l'exhaustivité des morphogrammes qui sont les plus faibles. Au regard de la dimension phonogrammique, les résultats en lien avec ce critère étaient les plus élevés. On peut peut-être penser que cela soit relié au fait que les enseignantes mettent d'abord l'emphasis sur la dimension phonogrammique afin de s'assurer que les jeunes scripteurs développent une bonne conscience phonologique, élément déterminant dans les débuts de l'apprentissage du lire-écrire. Ensuite, elles travaillent sur quelques éléments reliés à la dimension morphogrammique. Le Programme de formation de l'École québécoise (MEQ, 2001b), section langue d'enseignement, faisant état de l'enseignement du pluriel uniquement des déterminants et des noms, les enseignantes passeraient moins de temps à sensibiliser les enfants aux différents éléments reliés à cette dimension.

## B) Résultats statistiques

En début d'année scolaire, les dyades hétérogènes obtiennent, pour l'ensemble de la dimension morphogrammique, les meilleures moyennes (88%) puis viennent les dyades formées de garçons (75,56%) et, enfin, celles composées de filles (71,11%) (figure 4.2). L'analyse statistique effectuée montre toutefois que les différences entre ces résultats ne sont pas significatives ( $\chi^2 (2) = 3,014$ ;  $p = 0,222$ ,  $p > 0,05$ ), et ce, malgré le fait que les dyades hétérogènes aient des résultats autour de 15% supérieurs à ceux des dyades homogènes (garçons et filles). En fin d'année scolaire, les différences de résultats obtenus par les divers types de dyade ne sont pas significatives non plus ( $\chi^2 (2) = 1,002$ ;  $p = 0,606$ ,  $p > 0,05$ ). On observe que l'écart entre les résultats est plus faible qu'en début d'année scolaire, mais ce sont toujours les dyades hétérogènes qui obtiennent les meilleurs résultats (90%). Elles sont maintenant suivies par les dyades formées de filles (83,44%) et ensuite par celles composées de garçons (80,56%).



**Figure 4.2 :** Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension morphogrammique au temps 1 et au temps 2

En somme, même si les dyades hétérogènes performant davantage, les différences de résultats ne sont pas significatives aux deux temps, ce qui signifie que le type de pairage selon le sexe n'influencerait pas la qualité morphogrammique des productions écrites. Ainsi, les enseignantes pourraient utiliser les différents types de pairage (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) lorsque leurs élèves sont en situation d'écriture. Ceux-ci pourraient alors développer des habiletés à travailler avec des élèves du même sexe et avec des élèves de sexe différent.

#### 4.1.3 Aspects visuographiques

Pour la présente recherche, nous avons choisi quatre critères provenant des aspects visuographiques afin d'effectuer l'analyse des productions. Les critères retenus sont l'utilisation de blancs graphiques, l'aspect para orthographique, la conventionnalité des caractères et leur orientation. Les résultats qui suivent seront présentés au regard de ces critères.

##### A) Résultats descriptifs

##### L'utilisation de blancs graphiques

Ce premier critère rend compte du niveau de capacité de chaque type de dyade à placer les blancs graphiques lexicaux aux endroits appropriés dans la production écrite. Il permet de voir si les enfants qui composent la dyade sont aptes à isoler les mots lorsqu'ils sont en situation d'écriture.

En observant le tableau 4.3, il est possible de constater qu'au temps 1, les dyades composées de filles obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats (89%). Elles sont suivies de près par les dyades hétérogènes qui ont des résultats moyens de 86,25%. Toutefois, les dyades formées de garçons semblent éprouver davantage de difficulté à isoler les mots de la langue écrite, car ils se retrouvent à environ 25%




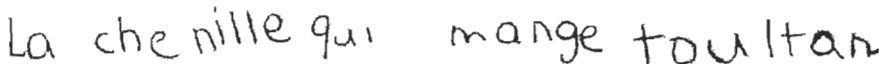
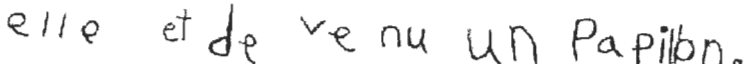
sous les autres types de pairage (63%). Les dyades homogènes de garçons constituent néanmoins le type de dyade ayant effectué la progression la plus marquée, leur permettant ainsi d'obtenir une moyenne de 81,56% au temps 2 (augmentation de 18,56%). Ce résultat les rapproche des dyades formées de filles, qui sont demeurées stables, et de celui des dyades hétérogènes dont la progression de 2,75% leur permet d'atteindre les mêmes résultats que les dyades composées de filles au temps 2, soit 89%.

**Tableau 4.3**

Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères des aspects visuographiques par les différents types de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) au temps 1 et au temps 2

Critères	Temps 1			Temps 2		
	H. G. (N=9)	H. F. (N=9)	Hétéro. (N=12)	H. G. (N=9)	H. F. (N=9)	Hétéro. (N=12)
Blancs graphiques	63,00	89,00	86,25	81,56	89,00	89,00
Para orthographique	44,33	44,33	47,25	66,67	51,67	88,92
Conventionnalité caractères	92,67	89,00	91,75	100	96,33	100
Orientation caractères	88,89	100	100	94,44	94,44	100
<b>Ensemble des aspects visuographiques</b>						
Moyenne	72,33	80,67	81,50	85,67	82,78	94,58
É. Type	27,82	13,68	10,52	19,71	3,84	3,73

Lors de l'analyse, nous avons remarqué que seulement trois productions écrites (deux au temps 1 et une au temps 2) ne comportaient aucun blanc graphique. Cela indique que, dès le début de l'année scolaire, la presque totalité des dyades savait qu'il est nécessaire d'ajouter des espaces entre les mots d'une phrase. Par contre, certaines dyades n'étaient pas en mesure de placer tous les blancs graphiques aux endroits appropriés. Ces irrégularités se traduisaient soit par l'absence de blanc graphique entre un ou quelques mots ou par ajout de blancs graphiques à l'intérieur d'un mot. Les extraits de productions présents dans la figure 4.3 illustrent ces différents types d'irrégularités.

<p><b>Aucun blanc graphique</b></p>  <p>Alice, je t'aime beaucoup.</p>
<p><b>Absence de blanc graphique entre quelques mots</b></p>  <p>La chenille qui mange tout le temps.</p>
<p><b>Ajout de blancs graphiques à l'intérieur d'un mot</b></p>  <p>Elle est devenue un papillon.</p>

**Figure 4.3 :** Extraits de productions illustrant les types d'irrégularités relatives aux blancs graphiques

#### L'aspect para orthographique

L'aspect para orthographique concerne l'utilisation de la majuscule et du point. Les résultats se rapportant à ce critère permettent d'établir le niveau de capacité de chaque type de dyade à faire usage de ces éléments de façon conventionnelle.

En début d'année scolaire, les résultats moyens obtenus par les dyades homogènes de garçons, les dyades homogènes de filles et les dyades hétérogènes sont très près les uns des autres puisqu'ils sont respectivement de 44,33%, 44,33% et 47,25% (tableau 4.3). Cependant, en fin d'année scolaire, des écarts se manifestent entre les différents types de pairage. Ces écarts sont principalement reliés à l'importante progression des dyades hétérogènes qui sont passées de 47,25% à 88,92% (augmentation de 41,67%). Les dyades formées de garçons ont aussi effectué une progression non négligeable de 22,34%, ce qui leur a permis de

récolter des résultats moyens de 66,67% en fin d'année scolaire. Quant aux dyades formées de filles, elles ont augmenté leurs résultats de seulement 7,34%, leur permettant ainsi d'obtenir des résultats moyens de 51,67% au temps 2. En considérant ces éléments, ce type de pairage est celui que semble le moins apte à faire une utilisation conventionnelle de la majuscule et du point en fin d'année scolaire.

#### La conventionnalité des caractères

Ce critère permet de déterminer le niveau de conventionnalité des caractères présents dans les productions écrites par les différents types de dyade. Rappelons qu'un caractère non conventionnel peut être un gribouillis, une écriture en vagues, une pseudo-lettre ou un chiffre.

Le tableau 4.3 indique que, dès le début de l'année scolaire, tous les types de dyades effectuent des productions dont les niveaux de conventionnalité des caractères sont élevés. Cette fois-ci, ce sont les dyades composées de garçons qui obtiennent les meilleurs résultats au temps 1 (92,67%). Elles sont cependant suivies de très près par les dyades hétérogènes (91,75%) et enfin par celles formées de filles (89%). En fin d'année scolaire, les dyades composées de garçons et les dyades hétérogènes sont en mesure d'effectuer des productions dont tous les caractères sont conventionnels. Les dyades formées de filles, pour leur part, arrivent à atteindre le résultat de 96,33%, ce qui équivaut à une augmentation de 7,34%. Étant donné les forts résultats obtenus, nous constatons que tous les types de pairage ont un niveau de capacité très élevé à produire des caractères conventionnels dans leurs productions écrites.

### L'orientation des caractères

Le dernier critère faisant partie des aspects visuographiques concerne l'orientation des caractères. Il permet d'établir le niveau de capacité de chaque type de dyade à écrire les lettres de l'alphabet dans le sens approprié.

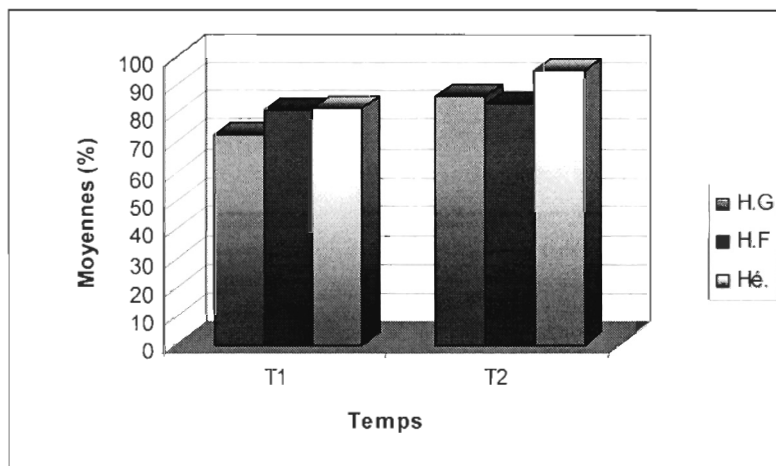
Au temps 1, les dyades composées de filles et les dyades hétérogènes arrivent à effectuer des productions dont tous les caractères sont écrits dans le sens adéquat (tableau 4.3). Quant aux dyades formées de garçons, elles obtiennent des résultats moyens de 88,89%. Leurs résultats se situent alors à plus de 10% sous ceux des autres types de pairage. Néanmoins, au temps 2, les dyades composées de garçons progressent de 5,55% et cela leur permet d'obtenir le même résultat que les dyades formées de filles, dont les résultats moyens ont diminué de 5,56%. Les dyades hétérogènes, pour leur part, sont encore en mesure de réaliser des productions dont tous les caractères sont écrits dans le bon sens au temps 2. Tout comme pour le critère précédent, ces résultats indiquent que les dyades ont déjà, à leur entrée en première année, une bonne connaissance de l'orientation des lettres.

En observant le tableau 4.3 dans son ensemble, on remarque que l'aspect para orthographique est le critère où les résultats sont les plus faibles, et ce, que ce soit en début ou en fin d'année scolaire. Toutefois, ce critère est aussi celui où l'on retrouve les plus importantes progressions entre le temps 1 et le temps 2. Il semble donc que les élèves soient capables de faire un usage conventionnel de la majuscule et du point au cours de la première année du primaire si l'enseignante est préoccupée par cet aspect de l'écriture et si elle y travaille avec les élèves. Cet apprentissage étant important pour comprendre le concept de phrase, il s'avère donc essentiel qu'on s'y attarde dès la première année du primaire. On remarque aussi que les résultats obtenus pour la conventionnalité et l'orientation des caractères sont élevés. Cela indique que les enfants de première année ont une

bonne connaissance des caractères qui compose le système alphabétique et qu'ils sont capables de les écrire de la bonne façon lorsqu'ils les utilisent.

## B) Résultats statistiques

Au regard de l'ensemble des aspects visuographiques, l'analyse statistique indique que les différences entre les résultats en début d'année ne sont pas significatives ( $\chi^2(2) = 2,324$ ;  $p = 0,313$ ,  $p > 0,05$ ); les dyades homogènes de garçons ayant obtenu une moyenne de 72,33%, les dyades homogènes de filles de 80,67% et les dyades hétérogènes de 81,5% (figure 4.4). Les différences de résultats ne sont pas significatives non plus en fin d'année scolaire ( $\chi^2(2) = 4,620$ ;  $p = 0,099$ ,  $p > 0,05$ ), mais on remarque cette fois-ci que les dyades formées de garçons atteignent des résultats légèrement supérieurs à ceux des dyades formées de filles (filles = 82,78%, garçons = 85,67%). On observe aussi que les dyades hétérogènes dominant davantage avec des résultats moyens de 94,58%.



**Figure 4.4 :** Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène garçon, homogène fille et hétérogène) obtenus pour l'ensemble des aspects visuographiques au temps 1 et au temps 2

Les différences entre les types de dyade n'étant pas significatives aux deux temps de prise de mesure, on peut conclure que le pairage selon le sexe n'influencerait pas les aspects visuographiques des productions écrites. De ce fait, les élèves pourraient être jumelés avec des pairs de même sexe ou de sexe différent lorsqu'ils sont en situation d'écriture, cela importe peu.

## **4.2 Résultats relatifs au pairage selon le niveau de compétence des élèves**

### **4.2.1 Dimension phonogrammique**

Comme pour la présentation des résultats relatifs au pairage selon le sexe des élèves, les résultats en lien avec la dimension phonogrammique des productions sont présentés selon les critères suivants : l'exhaustivité, la conventionnalité des phonogrammes, leur conventionnalité orthographique et la combinatoire.

#### **A) Résultats descriptifs**

##### L'exhaustivité phonogrammique

En observant le tableau 4.4, il est possible de constater que les niveaux moyens d'exhaustivité phonogrammique sont plus élevés au temps 2 qu'au temps 1 pour tous les types de dyade. Aux deux temps de prise de mesure, ce sont les dyades formées d'élèves forts qui récoltent les meilleurs résultats moyens (98,89% au temps 1, 99,44% au temps 2). Elles sont suivies par les dyades hétérogènes (95% au temps 1, 98,92% au temps 2) et enfin par les dyades composées d'élèves faibles (93,33% au temps 1, 95,56% au temps 2). Ce sont les dyades hétérogènes qui ont effectué la progression la plus marquée entre le début et la fin de l'année scolaire (augmentation de 3,92%). Cependant, on constate que les progressions sont assez faibles pour les trois types de pairage. Cela est probablement relié au fait que les dyades ont récolté de forts résultats en début d'année scolaire. Par conséquent, la

place à l'amélioration s'avère restreinte. En somme, les résultats indiquent que les dyades formées d'élèves forts sont davantage capables de s'approcher du nombre de phonogrammes exigé par le message visé que les autres types de pairage. Toutefois, on remarque que les écarts entre les résultats sont minimes, ce qui signifie que même les dyades composées d'élèves plus faibles sont aptes à effectuer des productions dont le niveau d'exhaustivité phonogrammique est élevé. Ce constat s'avère très instructif pour les enseignants. Ainsi, celles-ci n'ont pas à hésiter à placer les élèves en situation de production écrite au tout début de l'année scolaire puisque, à partir d'une situation d'écriture, tous les élèves seraient en mesure d'exprimer, en dyade, leurs représentations phonogrammiques en terme d'exhaustivité.

**Tableau 4.4**

Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension phonogrammique par les différents types de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) au temps 1 et au temps 2

Critères	Temps 1			Temps 2		
	H. Fa. (N=9)	H. Fo. (N=9)	Hétéro. (N=12)	H. Fa. (N=9)	H. Fo. (N=9)	Hétéro. (N=12)
Exhaustivité	93,33	98,89	95,00	95,56	99,44	98,92
Conventionnalité	55,78	97,22	91,75	85,33	98,22	97,92
Conv. orthographique	54,00	89,44	84,17	80,89	93,00	90,08
Combinatoire	40,56	91,33	81,00	72,33	93,56	93,25
<b>Ensemble de la dimension phonogrammique</b>						
Moyenne	61,00	93,78	88,00	83,67	96,11	95,17
É. Type	19,63	5,47	8,25	19,02	1,54	3,19

#### La conventionnalité phonogrammique

En début d'année scolaire, les dyades formées d'élèves forts obtiennent les meilleurs résultats moyens (97,22%). Puis, viennent les dyades hétérogènes (91,75%) et, enfin, les dyades composées d'élèves faibles (55,78%). En fin d'année scolaire, les résultats sont plus élevés pour tous les types de pairage, mais on observe toujours la même tendance, car ce sont encore les dyades composées

d'élèves forts qui récoltent les résultats les plus élevés (98,22%), suivies des dyades hétérogènes (97,92%) et des dyades formées d'élèves faibles (85,33%) (tableau 4.4). On remarque que la différence entre les résultats obtenus par les dyades formées d'élèves faibles et ceux des dyades composées d'élèves forts est très grande au temps 1 (41,44%). Toutefois, au temps 2, cet écart s'affaiblit (12,89%). Cela s'explique par le fait que les progressions entre le temps 1 et le temps 2 sont très variables selon les types de pairage. En effet, les dyades formées d'élèves faibles ont effectué une progression très marquée (29,55%). À l'inverse, les résultats obtenus par les dyades composées d'élèves forts sont presque demeurés stables (augmentation de 1%). Quant aux dyades hétérogènes, elles ont progressé de 6,17%. De ce fait, les différences interdyades sont moindres au temps 2. Néanmoins, les résultats montrent que les dyades composées d'élèves faibles produisent moins de phonogrammes respectant la sonorité en fin d'année scolaire, car leurs résultats se retrouvent à plus de 12% sous les autres types de pairage.

À l'instar de Montésinos-Gelet et Morin (2006), nous avons remarqué que certains enfants se réfèrent à leur prénom pour identifier des phonogrammes leur permettant de transcrire les phonèmes qu'ils ont préalablement isolés. Par exemple, *Camille* s'est servi des dernières lettres de son prénom pour écrire le mot *chenille*. Due à la présence du yod, la finale de ce mot est particulièrement difficile à écrire pour les scripteurs débutants. Nous avons aussi observé que l'utilisation de phonogrammes non conventionnels est fréquemment reliée à la proximité phonologique (*maison* → *meson*), à la proximité graphique (*papillon* → *pabione*), à l'inversion dans les digrammes ou les trigrammes (*cochon* → *khcon*) ou encore à l'utilisation d'une seule lettre pour transcrire ce genre de phonème (*chenille* → *hennie*).

#### La conventionnalité orthographique phonogrammique

À l'image de la conventionnalité phonogrammique, les résultats obtenus au regard de la conventionnalité orthographique phonogrammique sont beaucoup moins



élevés chez les dyades formées d'élèves faibles que chez les autres types de pairage. Plus précisément, ils ont obtenu des résultats moyens de 54% au temps 1 tandis que ceux issus des dyades hétérogènes (84,17%) et des dyades composées d'élèves forts (89,44%) se situent à plus de 30% au-dessus de cette moyenne (tableau 4.4). Au temps 2, l'écart qui sépare les dyades formées d'élèves faibles des autres types de pairage est moindre (environ 12%). Leur forte progression du temps 1 au temps 2 (26,89%) leur a permis de s'approcher des résultats obtenus par les autres types de dyade qui ont progressé plus faiblement (autour de 5%). Ainsi, en fin d'année scolaire, les résultats obtenus par les dyades formées d'élèves faibles se trouvent à environ 10% sous les autres types de pairage, car ils ont obtenu des résultats moyens de 80,89% tandis que les dyades hétérogènes ont des résultats de 90,08% et les dyades composées d'élèves forts de 93%.

#### La combinatoire

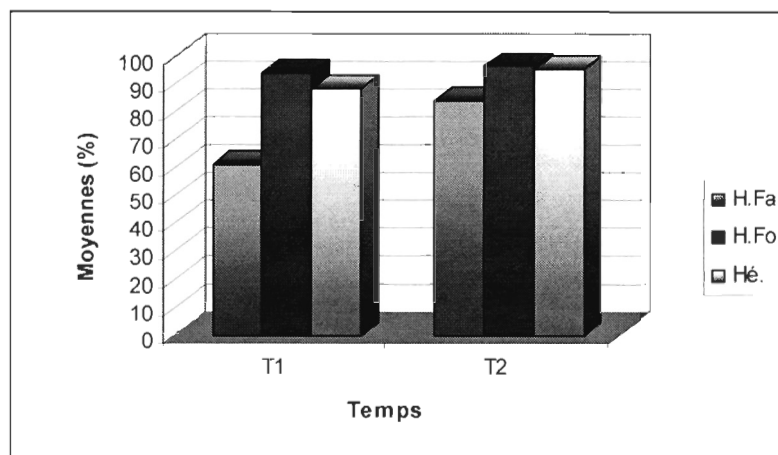
Les dyades formées d'élèves faibles semblent éprouver énormément de difficulté à combiner les consonnes et les voyelles afin de former les syllabes. En effet, les résultats obtenus en début d'année scolaire indiquent que ce type de pairage a obtenu des résultats moyens de 40,56%. Les dyades hétérogènes, pour leur part, obtiennent des résultats de 81% et les dyades formées d'élèves forts récoltent une moyenne de résultats de 91,33% (tableau 4.4). De ce fait, les dyades hétérogènes et les dyades composées d'élèves forts ont des résultats plus de deux fois supérieurs à ceux des dyades formées d'élèves faibles. En fin d'année scolaire, ces dernières obtiennent encore les résultats les plus faibles (72,33%), mais leur forte progression (près de 32%) leur permet de s'approcher des autres types de pairage (dyades hétérogènes = 93,25%, dyades homogènes fortes = 93,56%). Il est à noter que l'écart demeure tout de même considérable, car leurs résultats se retrouvent à plus de 20% sous les autres types de pairage.

En observant le tableau 4.4 dans sa globalité, on remarque que, pour tous les critères, l'écart entre les types de pairage est moindre en fin d'année scolaire. À ce moment, les résultats obtenus par les dyades formées d'élèves faibles sont toujours moins élevés que ceux des autres types de dyade, mais le nombre de points qui les sépare est moins important qu'en début d'année scolaire. Ces élèves, malgré le fait que leur niveau de compétence en écriture soit équivalent et peu élevé, ont réussi à s'aider et à améliorer leur production écrite en fin d'année, ce qui apparaît très intéressant. Par ailleurs, les résultats des dyades hétérogènes et ceux des dyades formées d'élèves forts sont très près les uns des autres, et ce, davantage en fin d'année scolaire. À cet égard, on constate au temps 2 que les dyades hétérogènes performent presque aussi bien au niveau de la dimension phonogrammique que les dyades composées d'élèves forts, l'écart le plus grand qui les sépare étant de 2,92%. On remarque aussi que l'exhaustivité est l'aspect qui semble le mieux maîtrisé, car tous les types de pairage arrivent à récolter des résultats au-delà de 90%, que ce soit en début ou en fin d'année scolaire.

## B) Résultats statistiques

L'analyse statistique effectuée indique qu'au temps 1 pour l'ensemble de la dimension phonogrammique, les différences entre les trois types de pairage sont significatives ( $\chi^2 (2) = 17,284$ ;  $p = 0,000$ ,  $p < 0,05$ ). On remarque que l'écart séparant les résultats moyens obtenus par les dyades formées d'élèves faibles avec les autres types de dyade est très élevé (autour de 30%) (figure 4.5). Au temps 2, les écarts entre les types de pairage sont plus faibles. En effet, la différence de résultats entre les dyades formées d'élèves faibles avec les autres types de dyades est beaucoup moins élevée qu'au temps 1 (autour de 12%). En conséquence, l'analyse statistique montre que les résultats obtenus par les divers types de dyade au temps 2 ne sont pas significativement différents ( $\chi^2 (2) = 3,511$ ;  $p = 0,173$ ,  $p > 0,05$ ). Rappelons que les performances des dyades hétérogènes et celles des dyades formées d'élèves forts sont très près les unes des autres. À cet effet, les résultats

obtenus pour l'ensemble de la dimension indiquent que 5,78% les séparent en début d'année scolaire et cet écart diminue à moins de 1% en fin d'année scolaire.



**Figure 4.5 :** Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension phonogrammique au temps 1 et au temps 2

Considérant ces éléments, les enseignantes devraient éviter de jumeler deux élèves qui sont moins avancés dans leurs conceptualisations sur l'écrit en début d'année scolaire puisque ces derniers n'arrivent pas à obtenir des résultats semblables au niveau de la dimension phonogrammique à ceux des dyades hétérogènes et des dyades formées d'élèves qui sont plus avancés dans leurs conceptions. Elles devraient plutôt placer ces élèves avec d'autres plus forts afin de leur permettre de développer leurs compétences au regard de cette dimension. Toutefois, au cours de l'année scolaire, elles pourraient graduellement varier les types de pairage pour en venir à former des équipes d'élèves faibles, des équipes d'élèves forts et d'autres hétérogènes puisqu'en fin d'année scolaire, le type de pairage selon le niveau de compétence en écriture des élèves ne semble pas influencer significativement la qualité phonogrammique des productions. Deux élèves faibles sont donc capables de s'aider pour réaliser une production écrite aussi bien que deux élèves forts et qu'un élève fort et un élève faible. Les élèves pourraient alors développer leurs

habiletés à travailler avec des élèves possédant le même niveau de compétence qu'eux et avec d'autres ayant des niveaux de compétence différents.

#### 4.2.2 Dimension morphogrammique

Rappelons que les critères qui composent cette dimension sont l'exhaustivité, la conventionnationnalité ainsi que la conventionnalité orthographique des morphogrammes. Les résultats sont présentés en lien avec ces trois critères.

##### A) Résultats descriptifs

##### L'exhaustivité morphogrammique

Le tableau 4.5 indique que tous les types de pairage ont réalisé des productions dont le niveau d'exhaustivité morphogrammique est plus élevé au temps 2 qu'au temps 1. Les dyades formées d'élèves faibles ont obtenu, en moyenne, les résultats les moins élevés aux deux temps de prises de mesure (44,11% au temps 1, 69,22% au temps 2). Néanmoins, ce type de dyade est celui qui a effectué la plus importante progression (25,11%). Cette augmentation est environ deux fois plus élevée que celle des autres types de pairage. En effet, les dyades hétérogènes ont obtenu des résultats moyens de 67,17% au temps 1 et de 79,00% au temps 2 (augmentation de 11,83%) et les dyades formées d'élèves forts ont atteint des résultats de 81,44% au temps 1 et de 94,78% au temps 2 (augmentation de 13,34%). Comme pour l'exhaustivité phonogrammique, ce sont les dyades formées d'élèves forts qui récoltent les meilleurs résultats. Toutefois, au regard du présent critère, ce type de dyade se démarque davantage, car leurs performances sont autour de 15% supérieures à celles des dyades hétérogènes qui, pour l'exhaustivité phonogrammique, les suivaient de très près (autour de 2%).

**Tableau 4.5**

Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères de la dimension morphogrammique par les différents types de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) au temps 1 et au temps 2

Critères	Temps 1			Temps 2		
	H. Fa. (N=9)	H. Fo. (N=9)	Hétéro. (N=12)	H. Fa. (N=9)	H. Fo. (N=9)	Hétéro. (N=12)
Exhaustivité	44,11	81,44	67,17	69,22	94,78	79,00
Conventionnalité	77,78	93,00	100	83,33	97,56	95,92
Conv. orthographique	65,11	83,00	93,92	77,56	87,22	83,33
<b>Ensemble de la dimension morphogrammique</b>						
Moyenne	62,22	85,89	86,92	76,67	92,44	86,17
É. Type	38,67	10,40	9,31	31,47	6,13	7,07

#### La conventionnalité morphogrammique

En ce qui a trait à la conventionnalité morphogrammique, en début d'année scolaire, ce sont les dyades hétérogènes qui récoltent les meilleurs résultats. En fait, elles ont effectué des productions écrites dont tous les morphogrammes sont conventionnels puisqu'elles récoltent un résultat moyen de 100% pour ce critère. Les dyades formées d'élèves forts, pour leur part, obtiennent une moyenne de 93% et les dyades formées d'élèves faibles, de 77,78% (tableau 4.5). Les progressions du temps 1 au temps 2 sont similaires pour les dyades homogènes (fortes et faibles), soit autour de 5%. Toutefois, les résultats des dyades hétérogènes ont diminué de 4,08%, ce qui a permis aux dyades formées d'élèves forts d'obtenir les meilleurs résultats en fin d'année scolaire (97,56%). Les résultats des dyades hétérogènes sont néanmoins très près (95,92%) tandis que ceux des dyades formées d'élèves faibles se retrouvent à plus de 12% inférieurs (83,33%).

Fayol (2003) a constaté que les irrégularités reliées à la dimension morphogrammique sont fréquemment dues à des erreurs d'omission. Cette recherche a été réalisée dans un contexte différent du nôtre, soit en contexte individuel et avec des élèves plus âgés (de 7 à 10 ans), mais nos résultats vont dans

le même sens. En effet, les résultats relatifs à l'exhaustivité morphogrammique, qui s'apparente à l'omission, sont généralement plus faibles que ceux obtenus pour les autres critères (tableau 4.5).

#### La conventionnalité orthographique morphogrammique

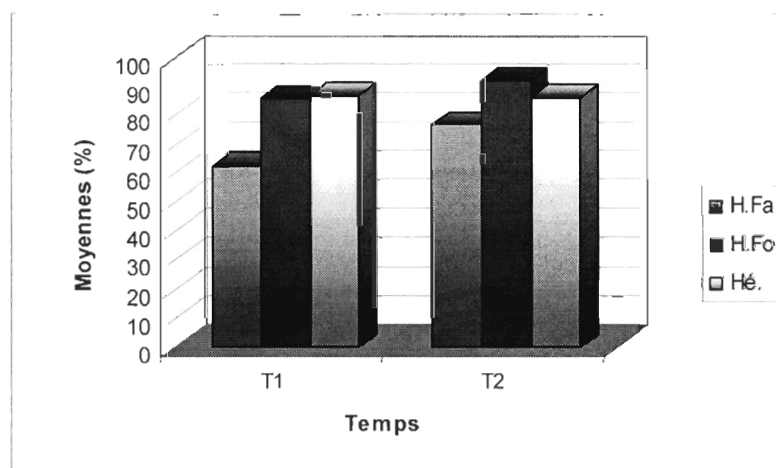
Les résultats obtenus pour ce critère sont plus faibles que ceux du critère précédant, mais on y observe la même tendance à savoir qu'au temps 1, les dyades hétérogènes récoltent les résultats les plus élevés (93,92%), suivies des dyades formées d'élèves forts (83,00%) et enfin des dyades composées d'élèves faibles (65,11%) (tableau 4.5). On remarque qu'à ce moment de prise de mesure, plus de 10% sépare les dyades formées d'élèves forts des dyades hétérogènes. Encore une fois, ce sont les dyades formées d'élèves faibles qui ont effectué la plus importante progression (12,45%), en obtenant des résultats moyens de 77,56% en fin d'année scolaire. Quant aux dyades composées d'élèves forts, elles ont progressé de 4,22% et cette augmentation leur permet de dépasser les résultats obtenus par les dyades hétérogènes puisqu'elles ont diminué de 10,59% du temps 1 au temps 2. Ainsi, en fin d'année scolaire, les dyades hétérogènes ont des résultats moyens de 83,33% tandis que les dyades formées d'élèves forts récoltent des résultats de 87,22%.

En regardant le tableau 4.5 de façon plus générale, on constate que ce sont encore les dyades formées d'élèves faibles qui obtiennent les résultats les moins élevés en début et en fin d'année scolaire. Cependant, à la différence des résultats obtenus pour la dimension phonogrammique, ce ne sont pas toujours les dyades formées d'élèves forts qui recueillent les résultats les plus élevés. En effet, en début d'année scolaire, les dyades hétérogènes arrivent à dépasser les résultats obtenus par les dyades formées d'élèves forts, et ce, pour deux des trois critères. Toutefois, en fin d'année scolaire, ce sont les dyades formées d'élèves forts qui obtiennent les meilleurs résultats. On observe aussi que les écarts entre les résultats obtenus par

ces deux types de pairage sont plus prononcés que ceux de la dimension phonogrammique (jusqu'à plus de 15%).

## B) Résultats statistiques

Les résultats issus de l'analyse statistique montrent qu'au temps 1, malgré un écart prononcé de résultats entre les dyades formées d'élèves faibles (62,22%) avec les dyades composées d'élèves forts (85,89%) et les dyades hétérogènes (86,92%), les différences de résultats ne sont pas significatives ( $\chi^2 (2) = 3,012$ ;  $p = 0,222$ ,  $p > 0,05$ ) (figure 4.6). Au temps 2, les dyades formées d'élèves faibles obtiennent une moyenne de 76,67%. Les dyades hétérogènes ont des résultats moyens de 86,17% et les dyades composées d'élèves forts atteignent des résultats de 92,44%. On remarque que l'écart séparant les dyades formées d'élèves faibles des autres types de pairage est moins grand. Cependant, l'analyse statistique montre que les différences entre les résultats ne sont toujours pas significatives ( $\chi^2 (2) = 3,831$ ;  $p = 0,147$ ,  $p > 0,05$ ) à ce moment de l'année.



**Figure 4.6 :** Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) obtenus pour l'ensemble de la dimension morphogrammique au temps 1 et au temps 2

Ces résultats sont étonnants vu l'existence d'un écart considérable entre les dyades composées d'élèves faibles avec les autres types de pairage en début d'année scolaire. Étant donné cet écart, on aurait pu s'attendre à ce que les différences soient significatives à ce moment de prise de mesure. Toutefois, les résultats provenant de l'analyse statistique indiquent que la formation des dyades selon le niveau de compétence des élèves n'influencerait pas la qualité morphogrammique des productions écrites, et ce, indépendamment du moment de l'année scolaire. Ainsi, les enseignantes pourraient varier les types de pairage selon le niveau de compétence des élèves sans que cela ait d'impact sur la qualité morphogrammique des productions écrites des élèves.

#### 4.2.3 Aspects visuographiques

Rappelons que les critères choisis pour l'évaluation des aspects visuographiques sont l'utilisation de blancs graphiques, l'aspect para orthographique, la conventionnalité des caractères ainsi que leur orientation. Les résultats qui suivent sont présentés selon ces critères.

##### A) Résultats descriptifs

##### L'utilisation de blancs graphiques

Au temps 1, les dyades formées d'élèves faibles obtiennent des résultats moyens de 55,67%. Ces résultats sont nettement inférieurs à ceux obtenus par les dyades hétérogènes (89%) et à ceux récoltés par les dyades composées d'élèves forts (92,67%) (tableau 4.6). Au temps 2, ce sont encore les dyades formées d'élèves faibles qui obtiennent les résultats les moins élevés (74,22%). Cependant, ils sont plus près de ceux des dyades hétérogènes (91,75%) et de ceux des dyades homogènes fortes (92,67%). La diminution de l'écart séparant ces dernières des autres types de pairage est due à leur importante progression (près de 20%)



combinée au fait que les dyades composées d'élèves forts et les dyades hétérogènes soient demeurées plus stables. On remarque aussi qu'aux deux temps de prise de mesure, ce sont les dyades formées d'élèves forts qui récoltent les résultats les plus élevés. Toutefois, ceux obtenus par les dyades hétérogènes sont très près.

**Tableau 4.6**

Moyennes des résultats (en %) obtenues selon les critères des aspects visuographiques par les différents types de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) au temps 1 et au temps 2

Critères	Temps 1			Temps 2		
	H. Fa. (N=9)	H. Fo. (N=9)	Hétéro. (N=12)	H. Fa. (N=9)	H. Fo. (N=9)	Hétéro. (N=12)
Blancs graphiques	55,67	92,67	89,00	74,22	92,67	91,75
Para orthographique	18,33	59,22	55,58	55,56	81,44	74,92
Conventionnalité caractères	81,67	96,33	94,50	96,33	100	100
Orientation caractères	94,44	100	95,83	88,89	100	100
<b>Ensemble des aspects visuographiques</b>						
Moyenne	62,67	87,11	83,92	78,78	93,56	91,67
É. Type	10,50	8,58	8,85	16,48	7,04	8,79

#### L'aspect para orthographique

En début d'année scolaire, tous les types de dyade, en particulier celles composées d'élèves faibles, semblent éprouver de la difficulté à utiliser la majuscule et le point. Plus précisément, les dyades formées d'élèves faibles obtiennent des résultats moyens de 18,33%, ceux des dyades hétérogènes sont de 55,58% et ceux des dyades composées d'élèves forts se situent à 59,22% (tableau 4.6). En fin d'année scolaire, les divers types de pairage ont tous des résultats supérieurs à ceux obtenus en début d'année. Ce sont les dyades formées d'élèves faibles qui ont le plus progressé (37,23%), ce qui leur permet d'obtenir une moyenne de 55,56%. Puis, viennent les dyades formées d'élèves forts, qui ont progressé de 22,22%, obtenant ainsi des résultats moyens de 81,44%. Enfin, les dyades hétérogènes ont progressé de 19,34% et cela leur permet de récolter des résultats moyens de

74,92% au temps 2. On remarque qu'en fin d'année scolaire, les dyades composées d'élèves faibles semblent encore éprouver beaucoup de difficulté à faire usage de la majuscule et du point. À cet effet, leur moyenne au temps 2 n'arrive même pas à atteindre celles obtenues par les dyades hétérogènes et les dyades formées d'élèves forts au temps 1.

Au niveau des aspects visuographiques, l'aspect para orthographique est le critère où les résultats sont les plus faibles. En fait, seules 3 dyades au temps 1 arrivent à effectuer une production dont l'utilisation de la majuscule et du point est totalement conventionnelle (résultat de 100%). En début d'année scolaire, l'obtention de faibles résultats de la part des dyades n'est pas étonnante puisque les enfants n'ont pas encore fait un apprentissage systématique de ces éléments et de leur utilisation. Toutefois, au temps 2, ce nombre passe à 15, ce qui indique que seulement 50% des dyades sont en mesure de faire une utilisation entièrement conventionnelle de la majuscule et du point en fin d'année scolaire. Pourtant, dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b), ces apprentissages font partie des savoirs essentiels reliés à la phrase à développer au cours du premier cycle du primaire. Cela implique que les enfants de première année doivent apprendre comment faire un usage adéquat de la majuscule et du point. On aurait alors pu s'attendre à ce que les résultats relatifs à ce critère soient plus élevés au deuxième temps de prise de mesure, à plus forte raison que la réalisation écrite était issue d'un travail de collaboration, l'un pouvant faire penser à l'autre la nécessité de se conformer à la norme relativement à ces deux éléments.

Par ailleurs, seulement 4 productions en début d'année et 1 en fin d'année ne comportent aucune majuscule ni aucun point. Cela laisse entrevoir que la forte majorité des dyades sont tout de même conscientes qu'il est nécessaire de placer des majuscules et des points dans leurs productions écrites afin de former des phrases. Par contre, l'utilisation de ces derniers n'est pas toujours conventionnelle. La figure 4.7 ci-dessous illustre les quatre niveaux d'utilisation de la majuscule et du

point observés dans les productions. Le premier traduit l'absence de majuscule et de point. Dans le second, il y a présence de la majuscule et du point, mais la majuscule est placée au centre de la phrase. De ce fait, son utilisation n'est pas conventionnelle. Dans le troisième extrait de production, la majuscule et le point sont utilisés de façon conventionnelle, mais leur utilisation n'est pas exhaustive puisqu'il manque un point et une majuscule. Enfin, dans le dernier, la majuscule et le point sont présents, et ce, de façon conventionnelle.

<p><b>Absence de majuscule et de point</b></p> <p>je joue à vuisme ami chnie</p> <p>Je joue avec mon amie chenille.</p>
<p><b>Utilisation non conventionnelle de la majuscule ou du point</b></p> <p>jai aime la forme de ta lune.</p> <p>J'ai aimé la forme de ta lune.</p>
<p><b>Utilisation conventionnelle occasionnelle de la majuscule et du point</b></p> <p>Tu est équipé tu à inventé un chameau volant.</p> <p>Tu es équipé. Tu as inventé un chameau volant.</p>
<p><b>Utilisation conventionnelle de la majuscule et du point</b></p> <p>L'histoir était bizzard.</p> <p>L'histoire était bizarre.</p>

**Figure 4.7 :** Extraits de productions illustrant les niveaux d'utilisation de la majuscule et du point

### La conventionnalité des caractères

Pour ce critère, ce sont encore les dyades formées d'élèves forts qui récoltent les meilleurs résultats en début d'année scolaire (96,33%). Elles sont suivies de très près par les dyades hétérogènes (94,50%), mais les dyades formées d'élèves faibles obtiennent des résultats plus de 12% inférieurs à ces deux types de pairage (81,67%) (tableau 4.6). En fin d'année scolaire, les dyades formées d'élèves forts ainsi que les dyades hétérogènes effectuent des productions dont tous les caractères sont conventionnels. Quant aux dyades formées d'élèves faibles, elles obtiennent des résultats moyens de 96,33%. Elles ont donc progressé de près de 15% du temps 1 au temps 2 tandis que les progressions des autres types de pairage se situent autour de 5%. Ainsi, en fin d'année scolaire, la présence de caractères non conventionnels dans les productions écrites est très marginale et on en retrouve seulement dans les productions issues des dyades formées d'élèves faibles.

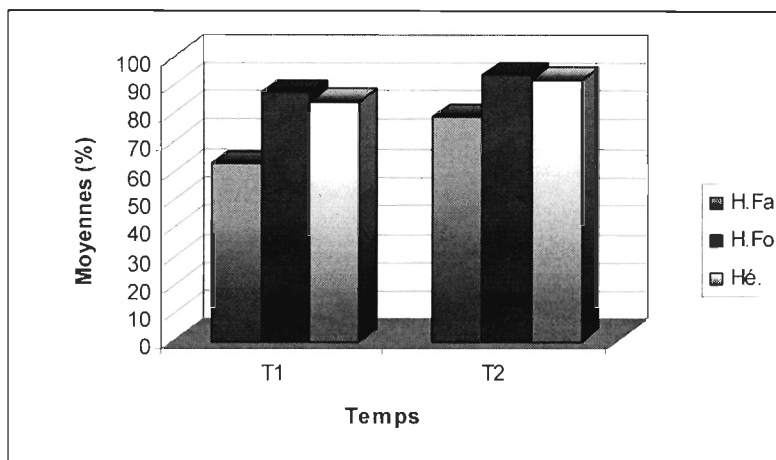
### L'orientation des caractères

On observe la même tendance au niveau de l'orientation des caractères que pour leur conventionnalité. Au temps 1, ce sont les dyades formées d'élèves forts qui dominent avec une moyenne de 100% suivies des dyades hétérogènes (95,83%) et, enfin, des dyades composées d'élèves faibles (94,44%) (tableau 4.6). Toutefois, on remarque que les résultats des dyades formées d'élèves faibles sont très près de ceux des dyades hétérogènes. Au temps 2, les caractères présents dans les productions effectuées par les dyades formées d'élèves forts sont toujours orientés adéquatement et il en est maintenant de même pour les dyades hétérogènes qui ont progressé de 4,17%. Cependant, ce n'est pas stable chez les dyades formées d'élèves faibles puisque leurs résultats ont diminué de 5,55%, ce qui leur donne une moyenne de 88,89% en fin d'année scolaire.

En observant le tableau 4.6 dans son ensemble, on remarque qu'au temps 1, ce sont toujours les dyades composées d'élèves forts qui récoltent les meilleurs résultats et, qu'à l'inverse, ce sont les dyades formées d'élèves faibles qui obtiennent les résultats les moins élevés. On observe aussi que les résultats obtenus par les dyades hétérogènes sont souvent très près de ceux des dyades formées d'élèves forts. La tendance est semblable au temps 2, mais les dyades hétérogènes arrivent à obtenir les mêmes résultats (100%) que les dyades formées d'élèves forts pour deux des quatre critères, soit la conventionnalité et l'orientation des caractères.

#### B) Résultats statistiques

L'analyse statistique révèle que les différences entre les résultats obtenus en début d'année scolaire pour l'ensemble des aspects visuographiques sont significatives ( $\chi^2(2) = 14,907$ ;  $p = 0,001$ ,  $p < 0,05$ ). On remarque que la moyenne obtenue par les dyades formées d'élèves faibles (62,67%) qui est plus de 20% sous celles récoltées par les autres types de dyade (dyades hétérogènes = 83,92%, dyades homogènes fortes = 87,11%) (figure 4.8). En fin d'année scolaire, l'écart entre les divers types de pairage est moindre. Plus précisément, les dyades formées d'élèves faibles obtiennent une moyenne de 78,78% et les dyades hétérogènes, de 91,67%. Les dyades composées d'élèves forts obtiennent encore les résultats les plus élevés avec une moyenne de 93,56%. Ainsi, moins de 15% sépare maintenant les dyades formées d'élèves faibles des autres types de pairage. L'analyse statistique indique que les différences entre les types de pairage ne sont pas significatives à ce moment de l'année scolaire ( $\chi^2(2) = 5,528$ ;  $p = 0,063$ ,  $p > 0,05$ ).



**Figure 4.8 :** Résultats moyens (en %) de chaque type de dyade (homogène faible, homogène fort et hétérogène) obtenus pour l'ensemble des aspects visuographiques au temps 1 et au temps 2

En considérant ces résultats, il serait préférable que les enseignantes de première année du primaire évitent, en début d'année scolaire, de placer ensemble deux élèves étant moins avancés dans leurs conceptualisations sur l'écrit, car ces derniers n'arrivent pas à atteindre des résultats similaires au niveau des aspects visuographiques que les autres types de pairage (dyades hétérogènes et dyades formées d'élèves forts). À ce moment de l'année, il serait avantageux qu'elles forment des équipes hétérogènes afin de permettre aux élèves plus faibles de développer leurs compétences en lien avec les aspects visuographiques. Puis, au fil de l'année scolaire, elles pourraient modifier peu à peu les types de pairage dans le but de former des dyades d'élèves faibles, des dyades d'élèves forts et des dyades hétérogènes, car en fin d'année, le type de pairage selon le niveau de compétence des élèves n'influencerait pas suffisamment la qualité des aspects visuographiques présents dans les productions écrites. En procédant ainsi, les élèves deviendraient graduellement habiles à effectuer des productions en collaborant avec des pairs possédant différents niveaux de compétence en écriture.

### 4.3 Synthèse des résultats et discussion

Au regard du type de pairage selon le sexe des élèves, l'analyse descriptive effectuée indique que ce sont les dyades hétérogènes qui obtiennent les meilleurs résultats moyens pour les dimensions phonogrammique et morphogrammique ainsi que pour les aspects visuographiques, et ce, en début et en fin d'année scolaire. De ce fait, nous pourrions croire que jumeler un garçon et une fille favoriserait la réalisation de productions écrites de meilleure qualité. Toutefois, les différences de résultats obtenus par les divers types de pairage ne sont significatives en aucun cas.

Nous n'avons recensé aucune recherche ayant étudié l'influence du type de pairage selon le sexe des élèves sur la qualité de leurs productions écrites. Cependant, en contexte individuel, il est démontré qu'une différence en faveur des filles apparaît à la fin de la première année (MELS, 2005a). On aurait alors pu s'attendre à ce qu'il y ait une différence significative entre les dyades formées de garçons et celles composées de filles au temps 2 à l'avantage de ces dernières. Dans la présente recherche, nous avons effectivement pu observer que les résultats obtenus par les dyades formées de garçons sont parfois plus faibles que ceux des dyades composées de filles. Toutefois, cela se manifeste davantage pour la dimension phonogrammique où les écarts pour l'ensemble de la dimension sont légèrement plus élevés à l'avantage des dyades de filles en fin d'année (8,44%) qu'au début de l'année (6,22%). En revanche, pour la dimension morphogrammique et les aspects visuographiques, les résultats des dyades de garçons sont plus près, parfois même supérieurs, à ceux récoltés par les dyades formées de filles et l'écart entre les deux types de pairage est plus faible en fin d'année scolaire.

Puisque les analyses statistiques indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les trois types de dyade, les enseignantes de première année du primaire pourraient varier la composition des dyades selon le sexe des élèves afin qu'ils développent

leur compétence à travailler avec des élèves de même sexe et avec des élèves de sexe opposé lorsqu'ils sont en contexte d'écriture. Les résultats démontrent aussi que les dyades formées de garçons ne se distingueraient pas des autres types de pairage, ce qui signifie que leurs productions écrites ne sont pas significativement plus faibles. Ce constat est fort intéressant puisqu'il laisse entrevoir que lorsque les enfants de première année écrivent en dyades, les différences entre les performances des filles et des garçons seraient moindres, voire nulles. Alors, qu'un garçon soit placé avec une fille ou qu'il travaille avec un autre garçon, de même qu'une fille soit placée avec une fille ou qu'elle soit associée à un garçon, les productions écrites réalisées sont semblables. Dans la perspective d'aider les garçons et de faire en sorte qu'ils réalisent des écrits comparables à ceux des filles, le travail en dyade pourrait s'avérer une avenue pédagogique intéressante.

Toutefois, cette recherche comporte un échantillon de 30 dyades ayant effectué des productions écrites à deux moments au cours de l'année scolaire, ce qui totalise 60 productions étudiées. Ce nombre s'avère intéressant, mais tout de même restreint si l'on souhaite généraliser les résultats, d'autant plus que cet échantillon est non aléatoire ce qui limite sa représentativité. Il serait alors nécessaire d'effectuer une recherche de plus grande envergure afin de corroborer ces résultats.

Concernant le type de pairage selon le niveau de compétence des élèves, une seule étude s'intéressant à l'influence de ce type de pairage sur la qualité des productions écrites a été recensée dans la problématique (Sutherland et Topping, 1999). Celle-ci en arrive à la conclusion que la formation d'équipes hétérogènes est favorable au développement significatif d'habiletés en écriture. Toutefois, rappelons que cette recherche ne précise pas le niveau de compétence des dyades homogènes. Elle a évidemment été réalisée dans un contexte différent du nôtre, mais nous souhaitons préciser les niveaux de compétence des dyades homogènes (fortes ou faibles) afin d'observer la qualité des productions issues de ces deux types de pairage dans le but de les comparer entre elles et à celles des équipes hétérogènes.



L'analyse descriptive indique que, généralement, les dyades homogènes fortes obtiennent les meilleurs résultats, suivies des dyades hétérogènes et, enfin, des dyades homogènes faibles. Toutefois, les analyses statistiques précisent que les différences de résultats entre les types de pairage selon le niveau de compétence des élèves sont significatives en début d'année seulement, et ce, pour la dimension phonogrammique et les aspects visuographiques. Ce résultat est intéressant puisqu'il indique qu'en fin d'année scolaire, les dyades formées d'élèves faibles arrivent à effectuer des productions de qualité similaire à celles réalisées par les dyades composées d'élèves forts. Il montre aussi qu'à ce moment, la formation de dyades homogènes fortes ou faibles permet sensiblement un même rendement au regard de la qualité de productions écrites que les équipes hétérogènes souvent privilégiées dans les recherches (Besse *et al*, 1998; Lefebvre et Deaudelin, 2001; Montésinos-Gelet, 2000; Morin et Montésinos-Gelet 2003; Nixon et Topping, 2001; Yarrow et Topping, 2001).

On pouvait s'attendre à ce que les dyades formées d'élèves forts récoltent les résultats les plus élevés puisqu'ils sont plus avancés dans leurs conceptualisations sur l'écrit. Toutefois, on remarque que les dyades hétérogènes obtiennent des résultats qui sont souvent très près de ceux des dyades formées d'élèves forts. Ils vont même jusqu'à les surpasser à une reprise, soit pour la dimension morphogrammique au temps 1. Ces résultats peuvent être attribuables au fait que les élèves forts soient en mesure d'aider efficacement les élèves faibles. Cependant, ils peuvent aussi être reliés à la trop grande initiative prise par les élèves forts, laissant peu de place aux idées des élèves faibles, ou à l'imitation des élèves forts par les élèves faibles sans qu'il y ait une rétroaction sur les éléments imités (Doise et Mugny, 1997). Les enseignantes doivent alors être prudentes lorsqu'elles utilisent ce type de pairage en contexte d'écriture en s'assurant que l'élève fort joue bien son rôle d'aidant et qu'il laisse l'élève faible exprimer ses idées et ses points de vue. De cette façon, la construction de savoirs sera favorisée.

Étant donné les résultats issus de l'analyse statistique, il serait préférable, en début d'année scolaire, que les enseignantes privilégient la formation d'équipes hétérogènes. Toutefois, considérant qu'en fin d'année scolaire la composition de dyades selon le niveau de compétence des élèves n'influencerait pas de façon significative la qualité des productions écrites, elles pourraient varier graduellement les types de pairage et ainsi permettre aux enfants de développer leurs compétences à travailler avec des pairs de même niveau de compétence et avec d'autres de niveaux de compétence différents.

En ce qui a trait au moment de réalisation des productions écrites, on constate que les productions sont généralement de meilleure qualité en fin d'année scolaire. Cela vaut pour tous les types de pairage et en particulier pour les dyades formées d'élèves faibles, car ils progressent davantage du temps 1 au temps 2. Les dyades formées d'élèves forts, pour leur part, progressent de façon moins importante puisque leurs résultats sont souvent déjà élevés au temps 1 (effet de plafonnement). À l'opposé, dans une recherche menée par Lefebvre et Daudelin (2001) avec des élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire, les performances à l'écrit ont diminué pour trois équipes sur quatre. Selon les chercheurs, cette baisse de qualité est principalement attribuable au fait que les équipes se sont de moins en moins préoccupées de l'étape de révision et de correction du texte. Dans la présente recherche, il est impossible d'attribuer la progression à un aspect particulier puisque les activités d'écriture entre les deux temps de prise de mesure n'ont pas été contrôlées ni étudiées. De ce fait, les pratiques et les modalités pédagogiques utilisées par les enseignantes associées au projet de recherche ont pu avoir une influence sur la qualité des productions écrites recueillies puisqu'elles avaient la liberté de poursuivre leurs activités habituelles en classes tout au long de l'année scolaire et cela a pu entraîner une diversité dans les méthodes d'enseignement utilisées. Considérant le fait que les activités d'écriture vécues en classe ont de fortes

chances d'influencer celles créées pour les besoins de la recherche, nous jugeons que cet élément peut constituer une limite à notre recherche.

Par ailleurs, les productions écrites ont été réalisées dans un contexte créé spécialement pour la recherche, à savoir que les enfants étaient retirés de la classe pour réaliser les tâches seuls avec l'expérimentatrice. De ce fait, les données ont été provoquées pour les besoins de la recherche (Van Der Maren, 2003). Les situations d'écriture peuvent donc influencer les résultats puisqu'elles ont été effectuées dans un contexte autre que le contexte naturel où les enfants effectuent des activités en classe avec leur enseignante.

## CONCLUSION

Cette recherche visait à savoir si, dans des activités d'écriture en dyade, la qualité des productions qui en découlent est différente en tenant compte du type de pairage des élèves selon le sexe et le niveau de compétence. Pour ce faire, les productions écrites ont été évaluées au regard de la dimension phonogrammique, de la dimension morphogrammique et des aspects visuographiques dans le but d'en établir leur qualité. Par la suite, elles ont été comparées entre elles selon le type de pairage et le moment de l'année scolaire.

Les résultats montrent qu'au regard du type de pairage selon le sexe des élèves, les dyades hétérogènes (formées d'un garçon et d'une fille) obtiennent les résultats les plus élevés. Toutefois, les différences de résultats ne sont significatives en aucun cas. En ce qui a trait au type de pairage selon le niveau de compétence des élèves, les dyades homogènes fortes obtiennent généralement les meilleurs résultats. Cependant, les différences de résultats entre les types de pairage sont significatives en début d'année seulement, et ce, pour la dimension phonogrammique et les aspects visuographiques. Ainsi, la formation des dyades en tenant compte du sexe des élèves n'influencerait pas la qualité des productions écrites tandis que la formation des dyades en considérant le niveau de compétence des élèves influencerait la qualité phonogrammique et les aspects visuographiques des productions en début d'année scolaire.

L'étude réalisée apporte une contribution sur les plans théorique, méthodologique et pratique tout en considérant certaines limites exposées précédemment. Au niveau théorique, elle amène un éclairage sur l'écriture collaborative en début de scolarisation puisqu'à notre connaissance, ce mode de travail appliqué à l'écriture n'a jamais été étudié auprès d'élèves de première année du primaire. De ce fait, elle

rend disponible des données relatives à cet objet de recherche qui pourront être utiles pour d'autres études.

Sur le plan méthodologique, la grille d'analyse utilisée dans le cadre de cette recherche est un outil pouvant être repris dans d'autres études où des productions écrites par des élèves en début d'apprentissage doivent être analysées. Cette grille, construite à partir de celles développées par Morin (2002), est particulièrement intéressante puisqu'elle rend possible l'analyse de productions pouvant varier d'un enfant à un autre. En effet, sa construction sous forme de ratio (ex. : nombre de phonogrammes produits/nombre de phonogrammes visés) permet une comparaison de productions de différentes longueurs. De plus, elle prend en considération deux dimensions graphémiques primordiales dans les débuts de l'apprentissage de l'écriture ainsi que les aspects visuographiques, qui doivent être respectés afin de considérer certaines conventions relatives à notre système écrit. Les éléments qui la composent couvrent donc les savoirs essentiels que le scripteur débutant doit acquérir afin d'avancer dans ses conceptualisations sur l'écrit.

Au niveau de la pratique, cette recherche donne des informations aux enseignantes leur permettant d'être plus sensibles aux types de pairage lorsqu'elles placent leurs élèves en situation d'écriture collaborative. En étant conscientes que le sexe n'influence pas la qualité des productions de façon significative et que le niveau de compétence influence certains éléments présents dans leurs productions écrites, elles auront dorénavant quelques pistes pouvant éclairer leurs choix quant aux types de pairage, et ce, en tenant compte du moment de l'année scolaire.

Dans la foulée de la présente contribution à la recherche dans la sphère du travail collaboratif en écriture, certaines avenues de recherches se profilent. Premièrement, il serait fort à propos de mettre en relation les résultats de l'actuelle recherche avec ceux relatifs aux niveaux d'élaboration des interactions des mêmes dyades publiés antérieurement et cela afin de tenter de répondre à la question suivante : Le niveau

d'élaboration des interactions a-t-il une influence sur la qualité des productions écrites?

En second lieu, il serait intéressant de réaliser une autre étude de plus grande envergure où les enseignantes mettraient en place, dans leur classe, des activités d'écriture en dyade selon une démarche et une fréquence préétablies. Les dyades seraient formées selon les mêmes critères que pour la présente recherche. Un groupe témoin composé d'élèves réalisant des activités d'écriture de façon individuelle pourrait aussi être créé dans le but d'effectuer une comparaison entre les productions écrites en dyade et celles écrites individuellement. Ces activités se dérouleraient du début à la fin de la première année du primaire. Cette recherche viendrait compléter et enrichir les résultats de l'étude actuelle.

Enfin, un autre projet pourrait s'intéresser au rôle de l'entraînement dans un processus interactif d'élèves en contexte d'écriture. Il ne suffit certainement pas de placer des élèves de première année du primaire en dyade et d'espérer simplement qu'ils interagissent pour le mieux. L'enseignante peut jouer un rôle important en guidant et soutenant les élèves dans leur façon d'interagir afin qu'ils apprennent à utiliser des modes d'échanges efficaces. La compétence à interagir dans l'acte d'écrire en première année peut faire l'objet d'entraînement. De ce fait, il serait intéressant d'étudier l'effet d'un tel entraînement sur la qualité de productions écrites qui en découlent.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 243-270). Paris : PUF Fondamental.
- Bégin, C., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *The canadian journal of applied linguistics*, 8(2), 147-166.
- Besse, J.-M. (1993). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. Dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Dir.), *Lecture-écriture : acquisition* (p. 230-261). Paris : Nathan.
- Besse, J.-M. (1999). Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant. *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots*, 1, 81-90.
- Besse, J.-M., Montésinos-Gelet, I., Rouzaire, M. et Veilleux-Sourd, N. (1998). L'entrée dans la phonétisation de l'écriture : le rôle des interactions sociales. *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots*, 1, 69-80.
- Besse, J.-M. et L'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris! : Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Belgique : Magnard.
- Blain, S., (1995). Écrire et réviser avec ses pairs. *Québec français*, 97, 28-30.
- Boisvert, G. et Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit : De la naissance à l'école*. Montréal : Hurtubise HMH Itée.
- Bonin, P. (2003). *Production verbale de mots, approche cognitive*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

- Bournot-Trites, M., Lee, E. et Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 195-210.
- Branca, M. et Misso, I. (2004). *La lune d'Ali*. Italie : Gi.Ma.G.
- Carle, E. (1999). *La chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade.
- Catach, N. (1993). *L'orthographe* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française* (3<sup>e</sup> éd.). France: Armand Colin.
- Daiute, C. et Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write : can novices be masters? *Cognition and instruction*, 10(4), 281-333.
- David, J. (2003a). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 29-39.
- David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 137-158.
- Debeurme, G. (2001). *Difficultés d'apprentissage en écriture* [En ligne]. Accès : <http://www.adaptationscolaire.org/themes/diec/presdiec.htm>
- Désautels, J. et Laroche, M. (2004). Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme : Quelques réflexions. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p.49-67). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.



- Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales. *Faits de langue*, 22, 47-55.
- Ferreiro, É. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.
- Ferreiro, É. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils?* Lyon : CRDP.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture : Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. France : ESF.
- Flavell, J. (2000). Piaget et la psychologie contemporaine du développement cognitif. Dans O. Houde et C. Meljac (Dir.), *L'esprit piagétien* (p. 213-221). Paris : Presses universitaires de France.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (2007). *Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Green, S.-B., et Salkind, N.-J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analysing and understanding data*. (4<sup>e</sup> éd.). New Jersey: Prentice Hall.
- Howell, D.-C. (1999). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3-4), 793-820.

- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes : Des systèmes aux usages*. France : Flammarion.
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et éducation*, 33, 47-61.
- Kinnear, P., et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales, maîtriser le traitement de données*. Bruxelles: De Boeck.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lavoie, N. (2000). *Les parents et l'apprentissage de l'écriture*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Laroui, R. (2007). *Interactions entre élèves de première année du primaire lors de situations d'écriture*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Lefebvre, S. et Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs, soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 621-648.
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 325-346.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p.13-47). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lou, Y., Abrami, P.-C., Spence, J.-C., Poulsen, C., Chambers, B. et D'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping : a meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 423-458.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *Indicateurs de l'éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/Indic06472829.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005c). *La réussite scolaire des garçons et des filles, l'influence du milieu socioéconomique* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement* [En ligne]. Accès : [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage\\_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf)

Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/ameliorationFrancais/pdf/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Lire, écrire. Communiquer... réussir! Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement* [En ligne]. Accès : [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/lire\\_ecrire/fran\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/lire_ecrire/fran_ens.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Montésinos-Gelet, I. (2000). *Étude de l'impact d'une situation de production coopérative d'orthographe inventées sur la construction de la dimension phonogrammique chez des enfants de maternelle*. Montréal : Université de Montréal.

- Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots*, 1, 91-107.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives de psychologie*, 70, 41-65.
- Morin, M.-F., Ziarko, H. et Montésinos-Gelet, I. (2003). L'état des connaissances de jeunes scripteurs à l'école maternelle. *Psychologie et éducation*, 55, 83-100.
- Nixon, J. G. et Topping, K. J. (2001). Emergent writing: the impact of structured peer interaction. *Educational psychology*, 21(1), 41-58.
- Pasa, L., Creuzet, V. et Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée : Pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et francophonie*, XXXIV :2, 84-102.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Quadrige / PUF.

- Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 357-385). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Santolini, A., Danis, A. et Tijus, C.-A. (1996). Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant. *Enfance*, 3, 331-360.
- Sauvé, P. (2000). Le socioconstructivisme et les grandes orientations de la réforme. *Virage express*, 2(3), 1-6.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : Erpi.
- Sutherland, J.-A. et Topping, K.-J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of research in reading*, 22(2), 154-179.
- Tardif, J.-C. (1992). *Exclus ou déserteurs : Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Québec : CEQ.
- Ters, F., Mayer, G. et Reichenbach, D. (1977). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris : OCDL.
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2004). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 431-468). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Uribe, J.-V. (2003). De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant. *Les dossiers des sciences de l'éducation : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 41-53.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Velthuijs, M. (2001). *La petite poule rouge*. France : Epigones.

Villepontoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire*. Paris : De boeck & Larcier.

Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Vygotski, L.-S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Yarrow, F. et Topping, K.-J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British journal of educational psychology*, 71, 261-282.

Zesiger, P. (1995). *Écrire : Approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.

## APPENDICE A

### GRILLE D'ANALYSE

Sujets : \_\_\_\_\_

Sexes et niveaux de compétence : \_\_\_\_\_

Numéro de la dyade : \_\_\_\_\_ Tâche : \_\_\_\_\_

Transcription phonétique : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### DIMENSION PHONOGRAMMIQUE

Niveau d'exhaustivité phonogrammique :

$$\frac{\text{nombre de phonogrammes produits}}{\text{nombre de phonogrammes visés}}$$

ratio

%

\_\_\_\_\_ =

Niveau de conventionnalité phonogrammique :

$$\frac{\text{nombre de phonogrammes conventionnels}}{\text{nombre de phonogrammes produits}}$$

\_\_\_\_\_ =

**Niveau de conventionnalité orthographique phonogrammique :**

$$\frac{\text{nombre de phonogrammes orthographiques}}{\text{nombre de phonogrammes produits}} = \boxed{\phantom{00}}$$

**Combinatoire<sup>3</sup> :**

$$\frac{\text{nombre de syllabes combinées}}{\text{nombre de syllabes visées}} = \boxed{\phantom{00}}$$

**Moyenne**

**DIMENSION MORPHOGRAMMIQUE**

	ratio	%
<b>Niveau d'exhaustivité morphogrammique :</b>		
$\frac{\text{nombre de morphogrammes produits}}{\text{nombre de morphogrammes visés}}$	_____ =	<span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 60px; height: 30px; vertical-align: middle;"></span>

**Niveau de conventionnalité morphogrammique :**

$$\frac{\text{nombre de morphogrammes conventionnels}}{\text{nombre de morphogrammes produits}} = \boxed{\phantom{00}}$$

**Niveau de conventionnalité orthographique morphogrammique :**

$$\frac{\text{nombre de morphogrammes orthographiques}}{\text{nombre de morphogrammes produits}} = \boxed{\phantom{00}}$$

**Moyenne**

---

<sup>3</sup> 1 point est accordé si la combinaison est complète et 0,5 point est accordé si la combinaison est partielle.



## ASPECTS VISUOGRAPHIQUES

	ratio	%
<b><u>Schéma de mise en page</u></b>		
<b>Blancs graphiques</b>		
absence de blanc graphique = 0		
utilisation non conventionnelle de blancs graphiques = 1		
utilisation conventionnelle occasionnelle de blancs graphiques = 2		
utilisation conventionnelle de blancs graphiques = 3	$\frac{\quad}{3}$	= <input type="text"/>
<b>Para orthographique</b>		
absence de majuscule ou de point = 0		
utilisation non conventionnelle de la majuscule ou du point = 1		
utilisation conventionnelle occasionnelle de la majuscule et du point = 2	$\frac{\quad}{3}$	= <input type="text"/>
utilisation conventionnelle de la majuscule et du point = 3		
<b><u>Caractères</u></b>		
<b>Conventionalité</b>		
présence de gribouillis ou d'écriture en vague = 0		
présence fréquente de pseudo-lettres ou de chiffres (3 et plus) = 1		
présence occasionnelle de pseudo-lettres ou de chiffres = 2	$\frac{\quad}{3}$	= <input type="text"/>
conventionnels = 3		
<b>Orientation</b>		
présence fréquente de lettres en miroir (3 et plus) = 0		
présence occasionnelle de lettres en miroir = 1	$\frac{\quad}{2}$	= <input type="text"/>
absence de lettre en miroir = 2		
	<b>Moyenne</b>	<input type="text"/>

Remarques : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

